

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Komunikační dovednosti trenéra volejbalu

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Rostislav Vorálek PhD.

Zpracovala:

Veronika Baláková

Odborný konzultant:

PhDr. Lenka Krejčová

Duben 2008

Název:

Komunikační dovednosti trenéra volejbalu

Název v angličtině:

Communicative skills of volleyball trainer

Cíl práce:

Cílem této práce je vysvětlit důležitost komunikačních dovedností sportovního trenéra a vysvětlit možnost využití metody Videotrénink interakcí k rozvoji těchto dovedností.

Metody:

V práci byla použita metoda Videotrénink interakcí, jakožto metoda intervenční, rozvíjející, vycházející z kvalitativních prvků.

Výsledky:

Uvedené příklady práce s trenéry mají pouze informativní a ilustrativní charakter. Prostřednictvím videonahrávek jsem chtěla přiblížit způsob práce s touto metodou v prostředí sportu a popsat sledované interakce mezi trenérem a hráčkou. Nevyvozují tudíž z těchto krátkých ukázek žádné kategorické závěry, jsou jen jistým naznačením tendence vlivu videotréninku interakcí na rozvíjení komunikačních dovedností sportovního trenéra.

Klíčová slova:

Psychologie sportu, sportovní hry, trenér, komunikační dovednosti, komunikace, Videotrénink interakcí.

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi vyšli vstříc při tvorbě mé diplomové práce. Hlavní dík patří PhDr. Rostislavu Vorálkovi PhD. za vedení diplomové práce a PhDr. Lence Krejčové za poskytnutí odborných konzultací a řady důležitých informací. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným trenérům, bez kterých by nemohla vzniknout praktická ukázka možnosti využití metody VTI. V neposlední řadě děkuji občanskému sdružení SPIN za poskytnutí materiálů a všem, kteří mi při tvorbě této práce pomáhali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem čerpala pouze z literatury uvedené v použitých pramenech.



Veronika Baláková

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Cíl a úkoly.....	8
3. Psychologie sportu.....	9
4. Psychologie hry.....	10
4.1 Sportovní hra.....	12
5. Volejbal	14
5.1 Charakteristika volejbalu	14
5.2 Vznik volejbalu.....	15
5.3 Rozvoj volejbalu	16
6. Učení a trénování volejbalu	18
6.1 Výchova a sport	18
7. Osobnost trenéra	21
7.1 Sociální dovednosti.....	22
7.1.1 Osvojování dovedností	24
7.2 Typologie osobností trenéra.....	26
7.3 Role trenéra.....	28
7.4 Činnost trenéra.....	29
7.5 Sociální interakce.....	31
7.6 Komunikace jako součást sociální interakce	33
8. Komunikace	35
8.1 Základní informace o interpersonální komunikaci	35
8.2 Proces komunikace	37
8.3 Komunikace se sportovcem	38
8.3.1 Efektivní verbální projev	39
8.3.2 Neverbální komunikace	40
9. Záměry výzkumné části	46
9.1 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností	46
9.2 Úkoly výzkumné části	47

10. Popis metody VTI.....	49
10.1 Video jako zvukové a obrazové médium.....	50
10.2 Teoretická východiska	50
10.3 Metodologie VTI	52
10.4 Využití VTI.....	54
11. Charakteristiky úspěšných interakcí	57
12. Popis souboru.....	61
13. Popis práce s trenéry	62
14. Výsledky	70
15. Diskuse k získaným výsledkům.....	74
16. Závěr	76
Seznam obrázků a tabulek	77
Seznam použité literatury	78
Seznam příloh	82

1. Úvod

Dnešní doba je plná sportovních aktivit, které se velmi rychle rozšiřují mezi jedince různých věkových a výkonnostních skupin. Na všech úrovních jsou sportující jedinci většinou pod vedením zkušené osoby – cvičitele nebo trenéra. Ti svým svěřencům neustále sdělují informace různého charakteru, komunikují s nimi.

Komunikace má ve sportu důležitou úlohu. Je velmi těsně svázána s vlastním průběhem sportovní činnosti, kdy pomocí různých forem komunikace může trenér poskytovat informace, které bezprostředně ovlivní další průběh činnosti. Každý člen této interakce má přitom k dispozici řadu komunikačních prostředků, které lze využívat v závislosti na situačních podmínkách daných pravidly příslušného sportu a psychickým stavem sportovce.

Každý trenér má za sebou většinou kratší nebo delší sportovní dráhu, v níž získal zkušenosti jak z techniky a taktiky, tak i tréninkových dávek své hry. V trenérské přípravě získá poznatky z různých teoretických oborů a zdá se, že je plně kvalifikován pro práci trenéra. Často se však ukáže, že ve vlastním kontaktu s hráči – v procesu interakce – trpí nerozhodností, špatně odhaduje své svěřence, necitlivě trestá. Snaží se podle svého nejlepšího vědomí, aby s nimi vycházel dobře, ale nedaří se mu to.

Trenér si může sám předsevzít, že v příštím tréninku nebude jen kritizovat a nadávat, ale povzbuzovat a chválit své svěřence, aby zlepšil celkovou atmosféru ve skupině a zvýšil efektivitu tréninku. Ale takové jednorázové předsevzetí mu obvykle dlouho nevydrží. Existují však propracované postupy, které umožňují systematicky zlepšovat sociální interakci a tím napomáhají zlepšit účinnost tréninkových postupů.

K tomuto účelu může posloužit metoda *Videotrénink interakcí*, kterou v následujícím textu popisuji a snažím se také vysvětlit, proč právě tato metoda je vhodná a proč je důležité a nutné rozvíjet komunikační dovednosti trenérů.

2. Cíl a úkoly

Hlavním cílem této diplomové práce je zaměřit se na možnosti využití metody Videotrénink interakcí (VTI) při rozvíjení komunikačních dovedností sportovních trenérů.

Jednotlivé úkoly budou následující:

V teoretické části se pokusím popsat prostředí sportovních her, konkrétně volejbalu, zaměřím se na popis osobnosti trenéra, zvláště jeho klíčových sociálních dovedností, a také na přiblížení základních informací o interpersonální komunikaci.

Ve výzkumné části diplomové práce stručně charakterizuji jednu z možností rozvíjení komunikačních, respektive sociálních dovedností - to metodu VTI. Dále se zaměřím na charakterizování specifik její aplikace ve sportu. Na konkrétních příkladech spolupráce s trenéry popíši způsob práce pomocí metody VTI.

Práce by měla po naplnění těchto cílů ukázat na přiložené digitální nahrávce možnosti práce se sportovními trenéry v rámci metody VTI.

3. Psychologie sportu

Sport je významným sociálním jevem, je neoddělitelnou součástí společenského dění a odrazem životního způsobu. Může být náplní profesní orientace, mít podobu aktivní zábavy pro ty, kteří ho provozují, i formu pasivní zábavy pro diváky. Při sportu se uplatňuje senzomotorika člověka, jsou angažovány emoční a volní procesy, důležitou roli hraje motivace sportovce. Sport je spojen s dosahováním limitních výkonů, proto se psychologických poznatků využívá ke stimulaci lidské výkonnosti, k prosazení se ve vyrovnané sportovní konkurenci. Důležitou oblastí sportovní činnosti je osvojování sportovní techniky, kde platí zákonitosti senzomotorického učení, těsně související s psychologickými poznatky o pamětních procesech a adaptabilitě člověka. Řada sportů, hlavně sportovní hry, jsou spojeny s dynamikou sociálně psychologických procesů. Regulace těchto procesů je snadnější se znalostí zákonitostí psychiky v této oblasti.

Sociálně psychologické aspekty sportu mají vztah k efektivitě výkonnosti sportovců. Například v týmových sportech se úkoly plní součinností celého družstva. Činnost členů probíhá v podmínkách vzájemných vztahů a vzájemné podmíněnosti. Avšak i v individuálních sportech může být cílem kolektivní výsledek. Poznatky sociální psychologie jsou proto důležité jak pro vlastní sportovní soutěže, tak i pro trénink, poněvadž již zde vznikají základy efektivy vzájemných meziosobních vztahů.

„Předmětem psychologie sportu je zkoumání vzájemných, oboustranných vztahů mezi sportem (sportovní činností) a psychikou člověka“ (Slepička, 2006, s. 19). Oba dva vzájemně působící okruhy jsou značně široké a z toho vyplývá nezřetelné vymezení oblasti aplikované psychologie sportu. V řadě přístupů je tendence zúžit sport jen na soutěžní a vrcholový a psychologii sportu považovat především za využití psychologických prostředků ke zvýšení výkonnosti sportovců.

Nejfrekventovanější pojetí psychologie sportu je to nejširší, kdy je sport chápán jako veškerá srovnávací, průpravná a zábavná motorika zkoumaná na základě prostředků psychologické vědy. Především z hlediska otázek, jak sport ovlivňuje psychické procesy a osobnost člověka na jedné straně a jak je na druhé straně průběh sportovních činností ovlivňován psychikou člověka.

4. Psychologie hry

„Význam pohybu pro člověka je zásadní, jeho prostřednictvím vykonává svou existenci, užívá si života, potvrzuje platnost svého bytí a vyjevuje svou intencionalitu. Proto je studium psychologických otázek motoriky člověka zajímavé. Jde o rozsáhlou oblast *psychologie hry* a pochopení jejích základních postulátů je východiskem k chápání psychologie sportu“ (Slepička, 2006, s. 13).

Mezi hry zařazujeme odedávna nejrůznější činnosti: od starořímských her přes hry divadelní, hry dětí, hry společenské a mnohé další až po hry olympijské, ve kterých se výrazně uplatňují hry sportovní. Tyto hry jsou velmi přitažlivé jak pro mladé tak i starší. Ve vrcholné úrovni už však hra není hrou, ale sportem, či dokonce tvrdou prací. Je zbavena kreativity, originality, nápaditosti, zaměřena na vnější motivaci a autenticita je stírána ostrým vyhraněním k úspěchu, slávě a penězům.

Sportovní hra je sportem i hrou.¹ Jednotlivé sportovní hry vznikaly různě, vyvíjely se z lidových her, byly uměle konstruovány, i odvozovány z pracovních činností. Důraz na výsledek a tím i na výkon jim dodává sportovní charakter. Ovšem už hry malých dětí mají svůj cíl, i když hlavní je pro ně vlastní prožitek.

Vývojové otázky hry jsou poučné i pro současný vývoj sportovních her. Ostré kritiky směřují hlavně ke ztrátě hravosti, což znamená i ztrátu prožitku ze hry a z výsledku jako překonání sebe sama. Kritizován tedy není jen hrový základ sportovních her, ale sport jako takový.

I dětská hra je činností, v níž má své místo prožitek i zaměření k cíli a jeho dosažení. Sportovní hra je ovšem složitější činností, v níž hrají roli velmi početné faktory. Avšak prožitek z vlastní hry má svůj význam často i pro ty, kteří hrají o počty nejvyšší. Dokazují to vrcholoví hráči, kteří pokračují po skončení závodní dráhy ve hře již bez odměn a slávy.

¹ P. Hartl (2004) vysvětluje, že sportovní hry nejméně budují na iluzi, jde o reálný záznam skutečné události, nepřipravené, nenarežirované, bez záruky šťastného konce; přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi.

„Motivace i prožívání průběhu i výsledku ve sportovních hrách jsou spojeny především s vlastními motorickými činnostmi, s cílem činností a se sociálními vztahy. Sportovní hru chápeme jako sled herních situací, v nichž lze systémově vysledovat nejen aktivity zúčastněných, ale i vazby mezi nimi“ (Svoboda, 1986, s. 25).

Existuje několik výkladů her, které se v některých bodech shodují, v jiných doplňují či vylučují. „Asi nejrozšířenější je *Schiller-Spencerova teorie her*, interpretující hru jako uvolňování přebytku energie. Hra je chápána jako ventilace vnitřního „přetlaku“, jako projev vitality, jako „plýtvání“ energií. Objevuje se taky jako doprovod akčního vakua“ (Slepička, 2006, s. 13).

Hra je pro člověka atraktivní emočním prožitkem, který je spojen s jejím průběhem. Pestrost prožitků odpovídá pестrosti her. Dnes už klasickou kategorizaci herních prožitků publikoval Caillois v roce 1958 (in Slepička, 2006).

- a) *Ilix neboli vertigo (závrat)* – *prožitky vertiginální*. Jsou spojeny se senzomotorickou manipulací a objevují se při zrušení stability těla, při akrobatických pohybech, při letu, skluzu, rotacích, pádech, zrychlení, při odstředivé síle, při jízdě, při přetížení aj.
- b) *Agon neboli boj* – *prožitky agonistické*. Boj ve smyslu přemožení, překonání, je prastarou, archetypální činností člověka, spojenou s velkou emoční dynamikou. Boj dovede být přitažlivý nejenom svým vítězstvím, ale i průběhem.
- c) *Alea neboli náhoda, štěstí, hazard* – *prožitky aleatorické* jsou typické pro situace, kdy výsledek není závislý na vlastní snaze či dovednosti, ale na náhodných, zpravidla málo pravděpodobných okolnostech. Riskování je atributem řady sportů.
- d) *Mimikry neboli předstírání, hraní role ve hře*. *Mimetický prožitek* je spojen s libostí při „převtělení“ do herní role. Už to, že se člověk oblékne jako sportovec, že manifestuje tuto roli třeba sportovním vybavením na úrovni, má pro něj emoční význam, je to spojeno s prestiží.

Většinou však jde o prožitkový komplex, kde se jednotlivé druhy prožitků prolínají a vyskytují smíšeně. Nevýhodou této typologie je, že neuvažuje skupinovou

dynamiku, která produkuje silné prožitky soudržnosti a sounáležitosti. Přichází v úvahu při skupinových hrách, kde „teamwork“ a pocit odpovědnosti „jeden za všechny a všichni za jednoho“ hraje důležitou prožitkovou roli. Kolektivní sporty jsou těmito prožitky prostoupeny.

Prožívání radosti je nezbytnou podmínkou sportování, nejen zájmového, ale i profesionálního, které se psychologicky dostává na úroveň práce, nebo zdravotního, které může mít povahu doplňku léčby. Čistě drilový, výdělečný nebo rozumový sport bez prvků radostného zaujetí, není vlastně v psychologickém smyslu sportem, právě pro absenci radostné hravosti. Neradostný sport zpravidla nemá dlouhého trvání.

4.1 Sportovní hra

Volejbal řadíme mezi anticipační sporty. „To jsou sporty, jejichž psychologickým základem je předvídání (anticipace) následných dějů a tvořivé řešení vyskytujících se problémových úloh“ (Šlepička, 2006, s. 25). Psychologický rozdíl spočívá v tom, jestli jde o činnost jednotlivce v individuálních rozhodovacích procesech (např. tenis, box, karate apod., kde je třeba předvídat činnost soupeře a tvořivě takticky na ni reagovat) nebo skupinových, kdy jde o součinnost týmu, zpravidla v reakci na činnost soupeře (kolektivní hry nárokuje hráčskou inteligenci). Do této skupiny patří rozsáhlá a mimořádně oblíbená oblast právě sportovních her, zvláště pak volejbalu. Kolektivní sportovní hry, jako psychologický typ sportovní činnosti, ve sportech dominují. Svým rozsahem a významem překrývají všechny ostatní sportovní činnosti. Jsou populární především jako objekt diváckého zájmu a oblast klubové identifikace.

Volejbal je pohybová činnost orientovaná na kultivaci lidské osobnosti. Vedle tělesné a biologické stránky je kultivována i stránka duchovní a u volejbalu zvláště výrazně i společenské vztahy.

„Jde o činnost v zásadě dobrovolnou, konanou pro potěšení, obsahující elementy hry v nejširším slova smyslu. Je však současně sportem, tj. hrou v užším slova smyslu, činností orientovanou na utkání nebo na soutěž“ (Kaplan, 1999, s. 7).

5. Volejbal

5.1 Charakteristika volejbalu

Volejbal je jedním z nejrozšířenějších sportů na světě. Zabývají se jím a baví miliony lidí nejrozličnějších věkových kategorií.

Volejbal v sobě podle V. Císaře (2005) spojuje prvky individuální dovednosti a týmové spolupráce, tvořivost s disciplínou a kázní, vypjaté úsilí při dynamické námaze s prvky zábavy a radostného uspokojení ze zvládnutí obtížných situací a dosahování úspěchů. Náročnost volejbalové hry můžeme přizpůsobit úrovni, na které ji chceme provozovat, a to od hry přinášející radost z aktivního pohybu a ovládnutí míče, až po profesionální úroveň ligových a mezinárodních mistrovských soutěží. Mezinárodní pravidla předpokládají hru šestičlenných mužských či ženských týmů, ale existují i různé modifikace hry co do počtu hráčů, jakož i utkání smíšených družstev.

Současný volejbal je založen na vynikající technicko – taktické, kondiční a psychické stránce hráčů. Ta jim umožňuje realizovat kvalitní výkon v utkání i dlouhodobou výkonnost v soutěži. Tato sportovní hra směřuje k jednoduchosti a preciznosti všech činností, které jsou zárukou úspěšného výsledku.

Dle J. Buchtela (2005) patří volejbal mezi týmové nekontaktní síťové sportovní hry, které jsou charakteristické ovládnutím společného předmětu – míče. Hráči se naučí tento společný předmět ovládat a spoluprací se snaží míč dopravit přes síť tak, aby ho soupeř nemohl vrátit zpět na jejich stranu. Snaží se tedy docílit bodu ve prospěch svého družstva a dosažením 25 bodů získat pro družstvo jeden set. Mistrovská utkání se hrají na tři vítězné sety, turnajová a přátelská utkání se mohou hrát i na dva vítězné sety.

Činnost hráčů každého družstva je charakterizována tím, že:

- a) zaujímají ve svém hřišti takové postavení, které jim umožňuje co nejlépe plnit herní úkoly po přeletu míče od soupeře,
- b) snaží se dovozenými třemi (čtyřmi) odbitími dopravit míč do pole soupeře a dosáhnout bodu.

„Každá sportovní hra se realizuje utkáním. Výsledek utkání je pak výrazem vztahu mezi výkony obou soupeřících družstev, popřípadě vztahu mezi výkony jejich jednotlivých hráčů. Tento vztah je vždy ovlivňován řadou faktorů. Konečným cílem každého družstva je vítězství v utkání. V některých případech je však pravděpodobnost dosažení cíle nízká a ten bývá potom nahrazován jinými cíli, jako např. zvítězit pouze v jednom setu apod.“ (Buchtel, 2005, s. 7).

5.2 Vznik volejbalu

Písemné prameny z různých kontinentů, především z Jižní a Severní Ameriky, Asie a Evropy se shodují, že autorem volejbalu je *profesor tělesné výchovy Morgan*. Chtěl nahradit méně emocionální gymnastická cvičení nenáročnou přitažlivou formou tělocvičné činnosti. V tělocvičně, kterou rozdělil tenisovou sítí ve výšce asi 183 cm (dnes je např. mužská síť ve výšce 243 cm), nechal studenty odbíjet basketbalový míč z jedné strany na druhou.

Volejbal vznikl r. 1895 ve Springfieldu v Massachusetts (USA) a byl nazván minonette. O zdůvodnění tohoto názvu nejsou žádné zprávy.

Profesor tělesné výchovy A. T. Halstet při předvedení nové hry na springfieldské konferenci ředitelů YMCA ji přejmenoval na „to volley the ball“ (významově odrážet míč).

„Těžký basketbalový míč pro hru nevyhovoval a ve zkoušce neobstála ani samostatná gumová duše. Morgan dal zhotovit první volejbalový míč podle speciálních propočtů a odstranil důležitou překážku v dalším rozvoji volejbalu“ (Buchtel, 2005, s. 13).

5.3 Rozvoj volejbalu

Rozvoj volejbalu ve světě

Z USA se dostal volejbal v roce 1900 do sousední Kanady. Ve stejném roce se volejbal začal hrát v Indii. Další zprávy o šíření volejbalu jsou ze Střední Ameriky. Do Uruguaye přinesl volejbal v roce 1912 pan Hopkins a již v roce 1915 byla zde založena první národní volejbalová federace.

V Tokiu a Japonsku zavedl volejbal roku 1908 pan Ohmori. O dva roky později byl volejbal znám na Filipínách, kolem roku 1913 i v Číně. V Asii dostal volejbal vlivem místních podmínek a mentality hráčů specifický charakter. Postupně mizel rekreační způsob, hrál se na větším hřišti a objevily se prvky závodního pojetí hry.

„Do Evropy se dostal volejbal v roce 1917. Zasloužili se o to vojáci USA bojující v 1. světové válce na území Francie. V Rusku se volejbal začal hrát v letech 1915 – 1916 a rychle se rozvíjel. Pro ruské volejbalisty byl historickým datem červenec 1923, kdy se v Moskvě uskutečnilo první volejbalové utkání, řízené rozhodčím, které se stalo mezníkem dalšího rozvoje v tehdejším SSSR“ (Buchtel, 2005, s. 13-14).

Rozvoj v našich zemích

V našich zemích se volejbal začal rozvíjet až po 1. světové válce. Jedním z předních propagátorů volejbalu byl J. A. Pipal, který od roku 1919 působil v Praze jako ředitel YMCA. Young Mens Christian Association byla mezinárodní náboženská organizace mladých mužů, která v roce 1921 ustanovila první volejbalovou organizaci u nás – Volejbalový svaz.

Rozvoj volejbalu podpořila československá armáda, vysokoškolští studenti, dělnická tělovýchovná organizace aj.

Rok 1921 byl pro československý volejbal významným mezníkem. Byl ustaven Československý volejbalový a basketbalový svaz (ČVBS), který je nejstarším evropským a po Uruguay i druhým národním svazem na světě.

Vývoj po založení mezinárodní volejbalové federace

V mezinárodním volejbalovém dění patřili podle J. Buchtela (2005) zástupci České republiky mezi nejaktivnější při zakládání Mezinárodní volejbalové federace – Federation international de Volley-Ball (FIVB).

V roce 1990 vznikl nový orgán, který řídil volejbal u nás pod názvem Česká a slovenská federace volejbalu (ČSFV). Se vznikem samostatné České republiky v roce 1993 došlo k zániku ČSFV a 20. března 1993 se pak v Praze uskutečnila 1. konference samostatného Českého volejbalového svazu.

90. léta přinesla podle J. Buchala (2005) ze světového hlediska velký nástup popularity volejbalu a jeho expanzi. S těmi souvisela i značná komercializace, která se ostatně nevyhnula žádnému z rozšířenějších sportů. Snaha o podřízení se komerčním zájmům vedla ke změně v počítání bodů bez ztrát. Tím se dala přesněji určit délka utkání a tím i televizních přenosů. Další změnou jsou technické oddechové časy, které jsou věnovány potřebám televizní reklamy. V roce 1998 byla při MS v Japonsku uplatněna další změna v pravidlech – zavedení specialisty – libera. Tyto změny se projeví i v požadavcích na technicko-taktickou úroveň hráčů i družstva. 90. léta jsou také bouřlivým rozvojem plážového (beach) volejbalu ve světě i u nás.

6. Učení a trénování volejbalu

Filozofií učení a trénování volejbalu by podle našeho názoru mělo být, že na prvním místě je sportovec. Vítězství je až druhořadé, prvořadý je všestranný rozvoj hráčů a jejich výchova. Soustředění na jejich výkon a vítězství je následný produkt tohoto úsilí. Opačná orientace narušuje soustředění a odvádí pozornost od prováděné činnosti.

6.1 Výchova a sport

Důležitá ve výchově je myšlenka, že děti jsou osobami, které je nutno respektovat v dané době, a vyučování místo poslouchání a memorování má být aktivitou a funkční zkušeností.

„John Dewey kladl důraz na hodnoty jako je svoboda, zodpovědnost a kázeň. Mládež se ovšem musí propracovat k těmto hodnotám vlastní zkušeností a podmínky k tomu mají všestranně zajišťovat dospělí (v tomto případě trenér)“ (Svoboda, 2000, s. 16).

Sport je nesporně oblastí, která takové zkušenosti může poskytovat.

Jak uvádí B. Svoboda (2000) výchova je komplexní proces, má svou *stránku vzdělávací* (dovednosti, vědomosti) a stránku *působení na osobnost* sportovce. Domněnky o tom, že se ve sportovních činnostech stačí zabývat jen motorickými dovednostmi – tedy tou první stránkou výchovy – jsou zjevným zjednodušením. Bohužel se v praxi často setkáváme s trenéry, kteří se soustředí právě jen na oblast motorických dovedností.

Cílem sportovní výchovy je přizpůsobení se nárokům sportovního života s úsilím o maximální výkon a s přispíváním k rozvoji osobnosti sportovce. Sport není jen výkon samotný, je mnohem širší, a proto hovoříme o sportovním životě. Má své nároky, které vymezení cíle formuluje jen všeobecně. B. Svoboda (2000) podrobně vyjadřuje konkrétní úkoly:

1. utváření potřebných vědomostí o sportu, sportovním životě a sportovních činnostech (technika, taktika, složky tréninku atd.);
2. utváření potřebných sportovních dovedností, hlavně pohybových;
3. rozvoj pohybových schopností;
4. utváření potřebných návyků a zvyků (režim dne, životospráva atd.);
5. rozvoj specifických schopností (periferní vidění, složitá reakce, rozhodování, pozorovací a posuzovací kapacity atd.);
6. regulace postojů ke všem otázkám sportovního života;
7. ovlivňování interpersonálních vztahů (rovnováha soutěžení a spolupráce, týmové cíle vyšší než individuální atd.);
8. všestranné působení na vlastnosti osobnosti sportovce (ve formě spíše podněcování než přímé formování).

To vše se uskutečňuje prostřednictvím trenéra, v prostředí soutěže prostřednictvím kouče. Role trenéra a role kouče kladou na jedince odlišné nároky.

Činnost trenéra se obvykle dělí na:

- *projekční a plánovací* (trenér promýšlí a formuluje koncepci tréninku a výkonnostní cíle, úkoly pro jednotlivé složky tréninku, obsah, postup, stavbu tréninku; své poznatky převádí do různých typů plánů, které jsou základem tréninkové činnosti),
- *organizační* (trenér materiálně zajišťuje trénink – prostor, náčiní; dále organizuje tréninkové jednotky a zajišťuje účast v soutěžích),
- *realizační* (trenér převádí plánované záměry do praktické každodenní tréninkové práce; trenér nejen navrhuje a určuje, co se má trénovat, ale současně dává pokyny k provedení, sleduje průběh i výsledky, provádí diagnostickou činnost, hodnotí, působí na svěřence a vychovává).

Koučování chápeme v užším smyslu jako vedení sportovce v průběhu utkání či závodu. Tato činnost je většinou možná jen v takových situacích během soutěže, ve kterých dochází alespoň k minimálnímu kontaktu mezi sportovcem a koučem. V širším smyslu je pak vedení sportovce v soutěži chápáno jako činnost trenéra v době

bezprostředně před a po utkání či závodu. Činnost trenéra v průběhu soutěže (koučování v užším slova smyslu) úzce souvisí se sportovní specializací, vychází z trenérské zkušenosti a momentálního hodnocení situace trenérem. Vyžaduje především:

- specifický cit pro soutěžní situaci,
- sebekontrolu a včasné rozhodování,
- strategické schopnosti,
- odvahu prosadit a uplatnit své rozhodnutí,
- schopnost objektivně hodnotit činnost vlastního sportovce i soupeře.

I když se někdy trenéři slova vychovatel bojí a někteří se ho přímo otevřeně zříkají, jejich role je vtahuje i do této úlohy. Ovšem kazatelský způsob výchovného působení má evidentně malou naději na úspěch a stejně i jen pouhá formální prezentace norem.

7. Osobnost trenéra

Stát se trenérem je vlastně velmi snadné – stačí minimální sportovní zkušenost, k tomu absolvování trenérského kursu a každý se může pustit do trenérské práce. Spousta sportovců takto k trenérství opravdu přistupuje, na základě jedné jediné pohnutky, totiž, že chtějí být spojení nějakou formou se světem sportu.

Trenérská činnost se zdá mnoha lidem zajímavá a snadná právě proto, že není obtížné se trenérem stát. Existují však velké rozdíly v kvalitě. Pro dobrovolnou činnost s družstvem dvakrát třikrát týdně je potřeba nejvíce trenérů, a proto jsou požadavky na uchazeče minimální; u vyšších kvalifikačních stupňů se požadavky stále zvyšují. Ten, kdo byl vtažen do sportu jen vyhlídkou na rychlé zvládnutí počátečních požadavků, bývá zklamán, jakmile pozná, že to je jen začátek a že *stát se dobrým trenérem není vůbec snadné*.

„Trenérství není jen rozdělování tréninkových úkolů a nanejvýše ukázkování neposlušných chlapců či děvčat; je to pracovní činnost s jistými nároky jako každá jiná, i když je někdy vykonávána bez odměny a občasně. Její výsledek je stejně jako v každé pracovní činnosti závislý na způsobu, jakým je plněna. Uspokojení přináší jen taková trenérská činnost, která vede k dobrým výsledkům, a těch se snadno nedosahuje“ (Svoboda, 2000, s. 119).

B. Svoboda (2000) dále uvádí, že interakční stránka činnosti trenéra je podstatnou složkou úspěchu či neúspěchu. Trenér musí své vědomosti a dovednosti předat, musí své svěřence umět povzbudit i ukáznit, hráčský kolektiv stmelit a dovést k samostatnému výkonu. A k tomu potřebuje mít i určité vlastnosti pro tyto interakce účelné. Zjednodušeně se dá říci, že to, co někdy označujeme ve výchovném působení jako umění – je právě skryto v osobnosti trenéra.

Spousta trenérů konkrétní herní činnost zvládá velmi dobře technicky, je schopna ji hráčkám opakovaně předvést, ale často se stává, jak již bylo výše napsáno, že danou dovednost neumí předat, tzv. prokomunikovat. Pomoci k tomu může vysvětlení, proč danou činnost provádět právě takto, právě tímto způsobem.

P. Slepíčka (1988) uvádí, že pro efektivní vykonávání role trenéra je přikládán význam určitým složkám osobnosti. Jedná se především o tyto oblasti:

- *schopnosti* (výrazná praktičnost, kombinační schopnosti, schopnosti snášet dlouhodobou zátěž, a to obecně, nikoli pouze ve sportovních situacích);
- *integrita osobnosti* (silná vůle, sebekontrola, emoční stálost, zodpovědnost, vyváženost);
- *interpersonální vlastnosti* (vůdcovské rysy, zvláště dominance a agresivita, vyžadování pozornosti, sounáležitost, vyžadování přátelských vztahů);
- *vlastnosti promítající se do vztahu ke sportu* (svědomitost, ctižádostivost, dobrodružnost a radikalismus).

7.1 Sociální dovednosti

Do první oblasti, oblasti schopností, patří nezbytně *sociální schopnosti a dovednosti*.²

„Představují schopnost přirozeného, otevřeného způsobu jednání, schopnost vcítit se do druhého člověka, dobře vnímat druhé lidi, *dobře s nimi komunikovat*. Tyto schopnosti jsou velmi citlivé na zásahy sociálního okolí, což je na jedné straně výhodné, neboť *se dají efektivně záměrně rozvíjet*. Na druhé straně může být jejich rozvoj negativně ovlivněn nejbližším sociálním okolím. Dobře rozvinuté sociální schopnosti mohou kompenzovat nižší úroveň jiných schopností. Může se například hovořit o vysoké úrovni sociální inteligence u jedince, jehož intelektové schopnosti jsou pouze průměrné“ (Slepíčka, 1988, s. 59).

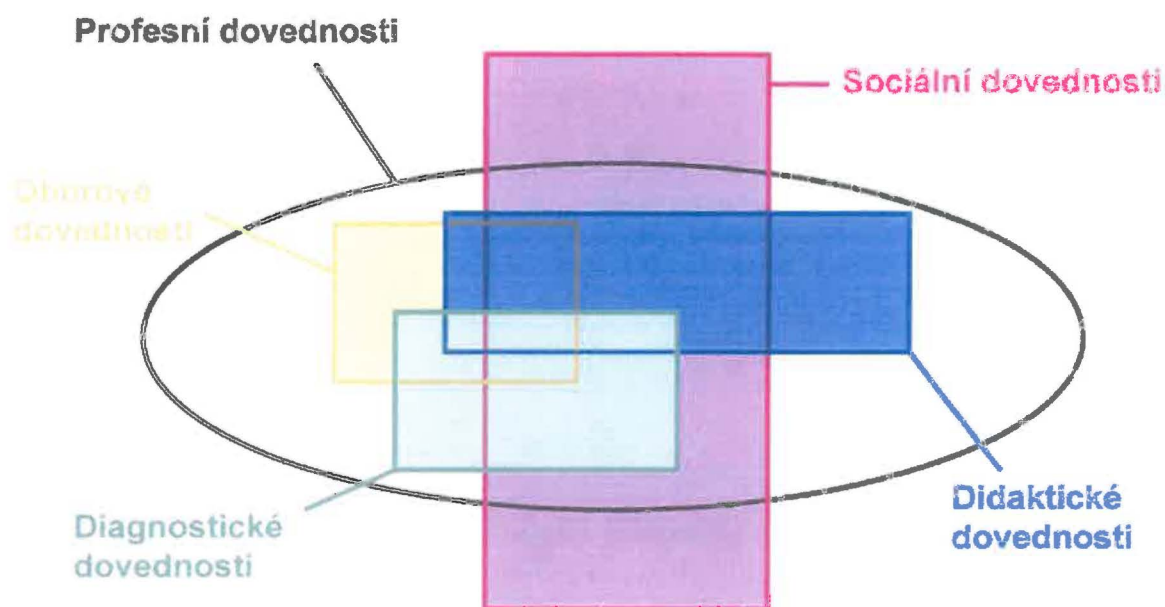
„Základem dobrých sociálních schopností a dovedností je přirozenost, spontánnost v sociálních interakcích. Schopnost akceptovat druhého člověka v celé škále jeho projevů. Neulpívat na jednom, často zkreslujícím pohledu. Důležitá je i schopnost poskytnout druhým účastníkům interakce jimi vyžadovaný typ chování“ (Slepíčka, 1988, s. 59).

² P. Hartla (2000) rozlišuje: DOVEDNOST (skill) – učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspěšnému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou; SCHOPNOST (ability, aptitude) – soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovedností, vyvíjejí se na základě vloh, a to učením.

B. Svoboda (2000) uvádí, že trenéři mládeže jsou většinou pracovníky dobrovolnými, ale jejich činnost by měla mít vždy úroveň *profesionální pedagogické práce*, protože jde o kontakt s mládeží, v němž nemá místo nedůslednost, laxní přístup, neorganizované a nepromyšlené působení, zjednodušování problémů výchovy nebo dokonce nedbalé a nezodpovědné chování.

Jak z výše napsaného vyplývá, trenér je zčásti také pedagogem. Pro lepší znázornění toho, jaké dovednosti jsou pro profesi trenéra (pedagoga) nezbytné, uvádím obrázek profesních dovedností učitele.

Obr. č. 1: Profesní dovednosti učitele (Bidlová, Gillernová 2006)



Trenér se stává skutečným „expertem“, pokud ovládá své sportovní odvětví a příslušné souvislosti s jinými obory a praxí, zná množství strategií a postupů „vyučování“ volejbalu. Rozvíjí vztahy mezi svěřenci, dobře plánuje a organizuje čas tréninkových cyklů a jednotek. Zároveň prokazuje vysokou flexibilitu ve vztahu k rozličným situacím i individuálním diferencím. Jinými slovy – trenér má osvojené příslušné profesní vědomosti a dovednosti, které tvoří jeho profesní kompetenci.

Různým druhům činností trenéra odpovídají jisté dovednosti, které přispívají k realizaci těchto činností. Jak obrázek popisuje, jsou jimi:

- dovednosti spjaté s obsahem „učiva“ týkající se techniky a taktiky hry, jednotlivých kroků nácviku a tréninku volejbalu a také dovednosti vedení družstva v soutěži,
- didaktické dovednosti, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost trenéra, dovednosti spojené s tím, jak dané sportovní odvětví „vyučovat“,
- diagnostické dovednosti, které se vztahují jak k obsahu, tak k jednotlivému sportovci či celému družstvu a napomáhají adekvátnímu využití předcházejících skupin profesních dovedností,
- sociální dovednosti, které zajišťují rovinu rozvoje interakce mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, výrazně podporují efektivní působení dovedností zejména okruhu diagnostického, ale též didaktického, a často i obsahového. Tato skupina netvoří pouze doplněk předchozích skupin profesních dovedností, ale je předpokladem jejich efektivního naplňování.

7.1.1 Osvojování dovedností

Obecně k ovládnutí dovednosti podle J. Linharta (in Bidlová, 1997) nestačí jen znalost toho, jak máme činnost provádět, ale je nutná určitá praxe, především *učení a cvičení*, tj. plánovité, určitým způsobem organizované osvojování dané činnosti. Učením se způsob prováděné činnosti upevňuje, stabilizuje a zdokonaluje.

„Na osvojování dovedností obecně působí zejména počet opakování a uspořádání nácviku, časové intervaly mezi opakováními a zpětnovazební informace. Jejich vliv se však uplatňuje spolu s působením dalších faktorů nácviku včetně cílového zaměření a *motivace subjektu*. Při osvojování dovedností dochází nejen ke zlepšení výkonu, ale jak Čáp (1971) dovozuje na základě řady výzkumů, přináší proces osvojování dovedností jak změny ve výkonu, tak komplexní změny ve struktuře činnosti. Nesporné tedy je, že se dovednost cvičením vyvíjí“ (Bidlová, 1997, s. 32).

K důležitým podmínkám úspěšného vytváření a osvojování dovedností patří *zpětnovazební informace*. Za zpětnou vazbu je podle J. Linharta (1981) pokládána znalost průběhu i výsledku činnosti a rovněž důsledek provedeného úkonu (resp. výkonu) pro jednajícího člověka.

Podle E. Bidlové (1997) nastává zpětná vazba buď jako senzorická konsekvence činnosti, nebo jako znalost o výkonu sdělená jinou osobou, a může působit na samotný proces učení, anebo až na výsledný výkon, popřípadě na obojí současně.

Zpětná vazba plní v obou uvedených formách dvě hlavní funkce:

1. informuje člověka o jeho činnosti ve vztahu k cíli, takže umožňuje opravu jednotlivých úkonů a spoluurčuje průběh dalšího jednání;
2. působí jako aktivační, popřípadě jako dezaktivační činitel.

Podle J. Štikara (in Janoušek, 1993) se osvojování či zdokonalování určité dovednosti usnadní, jestliže je člověk podněcován úspěšnými výsledky svého chování. Přitom je nutné, aby měl při výcviku realistické cíle. Nerealistické cíle způsobují selhání, nedochází u nich k posílení.

Sociální dovednosti trenéra bezprostředně souvisejí s jeho profesionální kompetencí, mají vztah k efektivitě jeho tréninkové a výchovně vzdělávací činnosti a k práci s dětmi vůbec, pomáhají k životní i profesní spokojenosti trenéra.

E. Bidlová (1997) uvádí, že stále více trenérů i dalších odborníků si dnes již uvědomuje, že kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, ba dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez sociálních dovedností (dovedností komunikačních, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích ap.) může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat. V interakcích s dětmi to platí obzvláště.

Stupeň osvojení sociálně psychologických dovedností je u různých osob různý, je prakticky nezávislý na věku, odbornosti, množství teoretických poznatků.

Je nutno také zdůraznit potřebu uvolněné atmosféry pro nácvik sociálních dovedností. Nikdy by neměl vyhlížet jako zkouška, v níž někteří uspějí a jiní propadnou. Cílem je budovat sebedůvěru, nikoli ji dále podlamovat. Také zde hraje důležitou roli povzbuzení a pochvala, které napomáhají upevňování osvojených sociálních dovedností a motivují jedince k dalším změnám svého chování.

Všechny výše popsané body a potřeby nácviku sociálních dovedností využívá také metoda VTI, kterou z těchto důvodů shledávám velmi vhodnou pro rozvoj daných dovedností trenérů volejbalu. Jejím podrobnějším popisem a dalšími možnostmi využití se budu zabývat ve výzkumné části této práce.

7.2 Typologie osobností trenéra

Podobně jako v jiných oblastech studií osobnosti i při sledování trenérů se začíná přístupem typologickým. Je to dost oblíbený přístup, protože je srozumitelný. Smyslem je identifikace jedince s určitým typem a poznání jeho silných stránek a nedostatků. Typ je vzor pro lidi, u nichž jsou stejné znaky uspořádány stejným způsobem. Typologie učitelů a v tom směru i trenérů mají většinou svůj základ v rozlišení typu dominantního a integrativního (přijímajícího i mínění žáků či sportovců).

Odborníci Tutko a Richards (in Svoboda, 2000) rozlišili např. tyto typy:

1. **Trenér autoritářský** („studentý nos – hard-nosed“), který zdůrazňuje kázeň, vyžaduje precizní plnění úkolů a dovede být přitom až krutý; je rigidní, tj. strnulý při dodržování všech pravidel a plánů, nedovede navázat přátelský kontakt se sportovci, hodně trestá a hrozí, má raději nevýrazné osobnosti jako asistenty. Tento trenér má své přednosti (má v družstvu pořádek, úkoly se plní, vychovává k agresivnosti), ale ovšem i nedostatky (problémy vznikají, když se

družstvu nedaří, citliví sportovci jeho jednání špatně snášejí, mohou pak také selhat, trenér je často neoblíbený a obávaný).

2. **Trenér přátelský** („prima chlapík – nice guy“) je pravým opakem. Je oblíbený, užívá pozitivních prostředků k motivaci sportovce, je pružný v řízení tréninku (až chaotický), dovede experimentovat, zajímá se o sportovce. Atmosféra, kterou vytváří, je uvolněná, členové družstva drží pohromadě, mají výsledky. Někdy se stane, že je chápán jako „slabý“ trenér a že ostýchavější jedinci jsou trochu blokováni.
3. **Trenér intenzivní** („hnaný – driven“) je vlastně podtypem prvního. Liší se však vyšší emocionalitou a tím, že méně trestá. Často dramatizuje situaci, bere vše osobně, horečně sleduje všechny materiály, je stále nespokojený, pohání ostatní. Má některé nerealistické nároky, což sportovce odpuzuje.
4. **Trenér snadný** („lehce vše překonávající – easy-going“) je zase opakem trenéra intenzivního. Z ničeho si nedělá problém, miluje improvizaci, nic ho nerozhází, tváří se vždy suverénně. Sportovci se cítí volněji, nezávisleji, ale trénink někdy není dost efektivní a vydatný.
5. **Trenér chladný počtář** („obchodnický – business-like“) dovede získávat potřebné informace a vše zkalkulovat. Je logický, vzdělává se, interpersonálně chladný, bystrý a pragmatický (co se osvědčí, to uplatňuje). Přednosti jsou zřejmé, ale i to, že nevytváří emocionálně příznivou atmosféru; chybí zlidšťující vztah k činnosti i sportovci.

Každý trenérský typ je více nebo méně úspěšný v určitých konkrétních podmínkách a v kontaktu s různými typy sportovců. Tak jako neexistuje ideální trenér, tak ani žádný trenér není vyhraněným typem – někteří se pouze k některému typu více blíží. Hlavním nedostatkem typologií však je nízká komplexnost jednotlivých typů, většinou se dotýkají jen určité oblasti osobnosti (vztah k činnosti, ke sportovci atd.), nepostihnou celou osobnost.

„V typologických studiích nejde o klasifikaci trenérů, cílem je rozlišení hlavních tendencí, podle kterých by identifikovali a částečně i korigovali sebe samé

hlavně začínající trenéři. Tento přístup neuspokojuje toho, kdo usiluje o poznání informativně bohatší. Proto je větší zájem o analýzy vlastností a schopností trenérů“ (Svoboda, 2000, s. 122). K tomu právě může přispět metoda VTI.

Podle B. Svobody (2000) je nutno trenérovu osobnost i výsledky jeho práce posuzovat *kvalitativně*, se zvážením všech okolností, i dlouhodobě; nikoli tedy v krátkém období několika týdnů a jen na základě číselných výsledků (jak se to děje dnes často zvláště v komerčním sportu).

7.3 Role trenéra

„Trenérská profese spojená jak s oblastí tréninku, tak s oblastí vedení v soutěžích, staví před trenéry stále nové a náročnější úkoly. V mnoha případech dochází ke změnám v tradičním chápání a pojetí funkcionářských a trenérských rolí. Se sportovcem a sportovním družstvem začíná pracovat i více trenérů se specializovaným zaměřením své činnosti (trenér specializovaný na kondiční přípravu, na herní přípravu). Dochází i k výraznější diferenciaci zaměření trenéra na činnosti spojené s vedením sportovce v soutěži. S touto diferenciací činností vzniká nová sociální role ve sportu, *role kouče* (viz. předchozí kapitola)“ (Slepička, 1988, s. 16).

S rolí trenéra je spojeno hodně *očekávání*, zvláště ve sportovních hrách, které se těší velkému diváckému zájmu. Ale hlavní je, co od něj čekají hráči v družstvu a oddílové vedení. Přináší to četné obtíže. Podle B. Svobody (2000) každý trenér ví, že očekávání různých osob, s nimiž ve své funkci přichází do kontaktu, se často diametrálně liší. Trenér nemůže ignorovat všechna tato očekávání, protože je v ohnisku pozornosti a protože na tom, jak svoji roli plní, záleží jeho úspěšnost.

Některé požadavky na trenéra jsou přímo spojeny s pozicí, kterou zastává, ale to, jak plní roli trenéra v komplexu, je do určité míry dáno i jeho osobností.

„I když má trenér další různé úkoly, hlavní jeho poslání je rozvíjet *výkonnost* sportovců a působit pozitivně i na rozvoj jejich *osobností, a to nejen jako individualit, ale i jako členů sportovní skupiny*“ (Svoboda, 2000, s. 127).

Americký trenér Mark Pavlik (in Shondell, Reynaud, 2002) píše v úvaze o roli trenéra: „Nejdůležitější vztah, dokonce důležitější než vztah hráč-trenér, je trenérův vztah k sobě samému“. V následujících řádcích uvádí typ otázek, které by si měl trenér klást, chce-li se ve svém oboru rozvíjet.: „Jsem v tom dobrý? Dokážu rozlišovat? Je tu něco, z čeho jsem šťastný? Neznám jiné řešení? Mohu dělat tuto práci jako povolání? Vím, co dělám? Zlepšuji se? Budu dobrý?“. V žádném oboru nelze očekávat dosažení dobrých výsledků, pokud sám nejsem dobrý. Vynikající trenéři se vždy učí režimem stálého dotazování, pitvání a analyzování hry, tréninků atd.

7.4 Činnost trenéra

Činnost trenéra je možno podle B. Svobody (2000) rozdělit na složku:

1. teoretickou,
2. praktickou, interakční.

Základem teoretické složky je trenérovo vzdělání, zvláště odborné, ale i zkušenosti a schopnosti. Avšak ani dokonalý program nezaručuje úspěch při realizaci, i když je k němu důležitým předpokladem. Realizace je činnost jiného druhu, v níž se uplatňují interakční kapacity trenéra. *Dokonce je možné, že trenér s vynikajícími interakčními předpoklady a slabý teoreticky dosáhne úspěchu spíše než trenér, který je na tom právě opačně.*

„Specifickou sférou trenérovy práce je vedení v utkání (koučink), kde stoupají nároky na rychlost registrace různých informací a na rychlost rozhodování i ve velmi složitých a emocionálně vypjatých situacích“ (Svoboda, 2000, s. 137).

Teoretická složka činnosti trenéra

V teoretické přípravě hrají hlavní roli poznatky, informace. Trenér si je získává jednak sám a jednak zprostředkovaně, od druhých osob nebo z literatury. Problémem je množství informací, ale i jejich úroveň, srozumitelnost a praktická hodnota, užitnost.

Interakční složka činnosti trenéra

Mnohem náročnější činností trenéra je interakce se sportovci. V koloběhu na sebe navazujících fází sportovního života (příprava – trénink – soutěž – zhodnocení), se interakce promítá nejvíce do tréninku v bezprostřední době před soutěží.

Analýzy interakce vycházejí z pozorování činnosti trenérů úspěšných i neúspěšných. Tak se zjišťuje, co vše trenér při tréninku vlastně dělá. Jsou tu tři hlavní skupiny projevů:

- *slovní* + gestikulace a mimika,
- demonstrace, *předvádění* cvičení,
- *sledování*.

Zjišťování toho, jak si trenér počíná v kontaktu se svými svěřenci, je jen zdánlivě záležitost prostá a snadná. Zvláště když nás zajímá dosah jeho projevů, když se snažíme poznat i efekty jeho činnosti. Pro toto zjišťování se jeví vhodná *metoda Videotrénink interakcí*.

Zejména v kolektivních hrách, kde nejde jen o nácvik motorických dovedností a rozvoj schopností, ale i organizaci a stimulaci spolupráce, je studium procesu trenérem iniciovaného důležité a náročné.

„Jsme dnes s to relativně spolehlivě zjistit údaje o osobnosti trenéra i sportovce, obecné pro srovnání s jinými populacemi i specifické, vztahující se ke sportu. Ale vědecké studium procesu interakce je dosud v počátcích. Přitom není pochyb, i vzhledem k teoretickým koncepcím v současnosti prosazovaným, že *ve studiu interakce je klíč k regulaci procesu, k poznatkům, jež by umožnily zlepšit efektivnost trenérské práce*“ (Svoboda, 2000, s. 140).

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla rozšířit aplikační oblasti metody Videotrénink interakcí, která se procesem interakce zabývá, o oblast sportu.

7.5 Sociální interakce

Sportovní činnost ve své druhové rozmanitosti vytváří různé možnosti i pro vzájemné interakce mezi trenérem a sportovcem. Každé sportovní odvětví svým specifickým charakterem sportovní činnosti a pravidly vymezuje širší či užší rámec, ve kterém se mohou jednotlivé interakce uskutečňovat.

P. Slepíčka (1988) uvádí, že charakter činnosti ve sportovních odvětvích určuje, zda interakce budou převážně dyadické, tzn. trenér – sportovec nebo zda půjde o interakci trenér – sportovní družstvo. Individuální sporty více umožňují sociální interakce typu trenér - sportovec. Kolektivní sporty zase interakce trenér – sportovní družstvo. V kolektivním sportu se však obě roviny prolínají, dle mého názoru.

P. Hartl (2000) popisuje *sociální interakce* jako společenský styk, v němž dochází k vzájemnému působení lidí na sebe. Jedná se o vzájemné dorozumívání, verbální i neverbální, mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami. Chování jednoho člověka se stává podnětem pro chování druhého, jehož reakce ve formě chování se zase stává podnětem pro člověka prvního. To je nejjednodušší případ sociální interakce.

V rámci sociální interakce probíhá také proces socializace, což podle P. Slepíčky (2006) znamená, že se člověk socializuje v interakci (sociálním kontaktu) s jinými jedinci, kteří usměrňují jeho zaměření a poskytují mu záměrně či neúmyslně nové vzorce chování, umožňují nabývání vlastností a dovedností nezbytných pro život ve společnosti.

Vše se děje za účasti velké emoční dynamiky, která je specifická pro hru a odlišuje hru jako mechanismus socializace od ostatních socializačních mechanismů. Proto i sportovní hra s přesně vymezenými pravidly a nutností je dodržovat i za podmínek vysokého emočního vypětí, které sportovní hry vždy doprovází, bude silně působit na socializaci sportujícího jedince.

Z hlediska sociálních interakcí ve sportovním družstvu mají podle P. Slepíčky (1988) sportovní družstva povahu interaktivních a koaktivních skupin. *Interaktivní* skupina se formuje za účelem dosažení určitého cíle. Členové pracují koordinovaně, jsou na sobě závislí a neúspěch jednoho naruší progres všech ostatních. Příkladem jsou družstva ve sportovních hrách. V nich je míra souvislosti mezi sociální interakcí a sportovní činností nejvyšší. Jednotlivé složky sociálních interakcí v rámci družstva mají přímý vliv na efektivitu této činnosti.

Koaktivní skupiny jsou strukturovány způsobem, který dovoluje určitý stupeň nezávislosti mezi členy v průběhu dosahování cílů. Sociální interakce uvnitř skupiny není součástí vlastní činnosti a v závodě může směřovat i mimo skupinu. Interakce je nutná pro realizaci taktických záměrů vzhledem k proměnlivosti ve vývoji prováděné sportovní činnosti. Příkladem je silniční cyklistika, atletika aj.

„Mezi prostředky, jimiž lze ovlivnit průběh interakce, patří především adekvátní rozdělení *vzájemné komunikace*. U hladce probíhající interakce se verbální komunikace obou účastníků časově doplňují. K nesouladu dochází, jestliže oba účastníci mluví najednou, nebo naopak se v komunikaci vyskytnou delší časové úseky bez jakékoli komunikace“ (Slepíčka, 1988, s. 47).

Rovněž spád a tempo komunikace přispívá k hladkému průběhu interakce. Jestliže například jeden účastník interakce je v komunikaci spíše stručný a druhý hovoří dlouho, mohou vzájemnou interakci prožívat jako neuspokojivou.

„Na průběhu interakce se podílí mimo jiné i emocionální vyladění účastníků. Jestliže například jedna osoba je v euforii a druhá je vyladěna úzkostně, popřípadě v depresi, objevuje se v interakci nesoulad. Nesoulad může ve všech uvedených příkladech přejít v otevřený konflikt“ (Slepíčka, 1988, s. 49).

Tento přehled předpokladů nekonfliktního průběhu dyadické interakce není úplný, pro tyto potřeby však postačující.

Rysy interpersonálního chování (podle Slepíčky, 1988)

Chování člověka v sociální interakci je usměrňováno rysy interpersonálního chování. Tyto rysy představují obecné osobnostní dispozice reagovat v sociální interakci určitým, vlastním způsobem. Rysy interpersonálního chování se v podstatě utvářejí pod vlivem charakteristických zkušeností jedince při uspokojování jeho nejčastěji a nejsilněji vzbuzovaných potřeb v sociálním kontaktu.

Poznání rysů interpersonálního chování sportovce má pro trenéra značný význam, neboť díky němu může do určité míry předpovídat chování sportovce v tréninkových i soutěžních situacích. Rovněž může předvídat jeho chování v kolektivu sportovního družstva. Takto získané informace umožňují rychlejší zásah do průběhu činnosti sportovce.

V zásadě se rozeznávají tři obecné typy mezilidského chování, které je možno charakterizovat jako pohyb směrem k lidem, pohyb proti lidem, pohyb směrem pryč od lidí.

7.6 Komunikace jako součást sociální interakce

Jak již bylo výše uvedeno, komunikace je nezbytnou součástí každé sociální interakce ve sportovní činnosti. Lze si ostatně jen velmi těžko představit sportovce, kteří jsou v určitém kontaktu v průběhu tréninkového procesu nebo vlastní sportovní činnosti bez vzájemné komunikace. Podle P. Slepíčky (1982) je konkrétní uplatnění komunikace úzce spjaté s průběhem sportovní činnosti. Je zdůrazňována informační úloha komunikace v průběhu sportovní činnosti, kdy pomocí různých forem komunikace je možno sdělovat důležité informace různého charakteru, které bezprostředně ovlivní další průběh činnosti.

„V této souvislosti stoupá důležitost především neverbální komunikace, s jejíž pomocí je možno získat informaci o psychickém stavu sportovce, o vynaloženém úsilí během vlastní motorické aktivity, popřípadě o stavu fyzických sil sportovce.

Neverbální komunikace je možno využít při prezentaci nacvičených herních kombinací (signálů), například ve sportovních hrách“ (Slepička, 1982, s. 30).

Často dostává tato neverbální komunikace pevný řád ve formě smluvených gest, která se využívají v interakci tam, kde není možná verbální komunikace. Jde o interakci typu trenér – sportovec, ale také spoluhráč – spoluhráč, během sportovní činnosti, ve které je možné převážně taktické informace předávat pouze neverbálně.

„Z našeho hlediska má komunikace dominantní úlohu při formování interpersonálních vztahů ve sportovní skupině. Na základě přímých nebo zprostředkovaných informací předávaných v průběhu komunikace je možné působit na vzájemnou percepci účastníka interakce“ (Slepička, 1982, s. 30).

Jak P. Slepička (1982) dále uvádí, pod vlivem informací získaných v procesu komunikace se vytváří obraz jednoho sportovce o druhém. Při opakované sociální interakci, ke které zákonitě dochází v rámci společné činnosti, přerůstá tento obraz ve více či méně stabilní interpersonální vztah. Takto navozený vztah se dále promítá do interakčního chování produkovaného jak v rámci sportovní činnosti, tak i mimo ni.

Vzájemná propojenost komunikace a sociální percepce v procesu sociální interakce je tudíž jednou z nejdůležitějších determinant určujících charakter interakce a odrážejících se v interakčním chování a interpersonálních vztazích.

8. Komunikace

8.1 Základní informace o interpersonální komunikaci

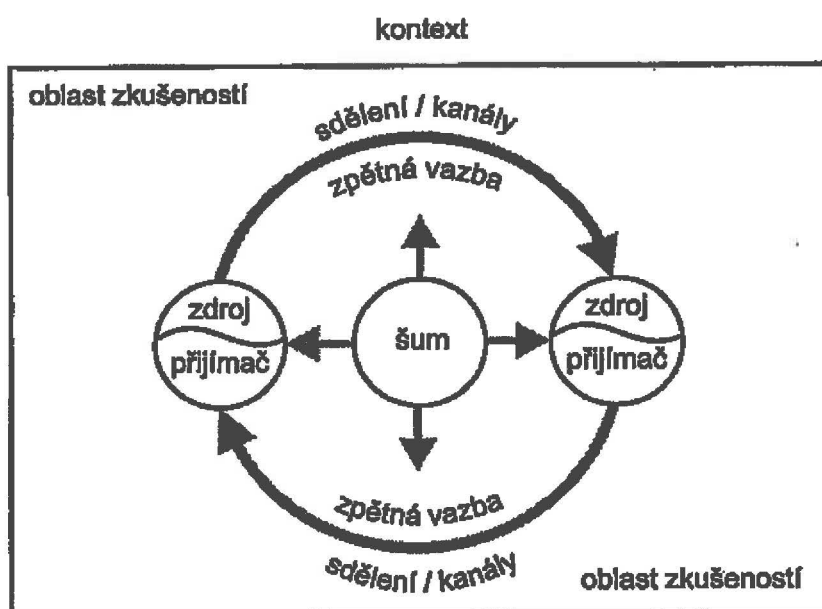
Dobrá schopnost komunikace je dle J. DeVita (2001) důležitá pro náš osobní, společenský i pracovní život. Znalosti a dovednosti, týkající se komunikace, tak patří mezi nejdůležitější a nejužitečnější.

Při komunikaci lidé jednají a reagují na základě současné situace a na základě své minulosti, zkušeností, postojů, kulturních zvyků a s tím souvisí i mnoho dalších činitelů. Z toho vyplývá, že akce a reakce při komunikaci jsou určovány nejen tím, co bylo řečeno, ale i způsobem, jak si zúčastněná osoba vykládá to, co bylo řečeno.

J. DeVito (2001) uvádí, že ke komunikaci dochází tehdy, když vysíláme nebo přijímáme sdělení, a když připisujeme význam signálům od jiných osob. Interpersonální komunikace je vždy zkreslená šumem, vždy k ní dochází v nějakých souvislostech, vždy má nějaký účinek a obsahuje možnosti zpětné vazby.

Pro lepší názornost uvádím následující obrázek.

Obr. č.2: Schéma interpersonální komunikace (DeVito, 2001)



Následující text se vztahuje k výše uvedenému schématu a snaží se ho vysvětlit:

a) Kontext komunikace

Kontext komunikace do značné míry určuje význam všech verbálních i neverbálních sdělení. Stejná slova nebo chování mohou mít úplně odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech.

b) Zdroje a příjemci (přijímač)

Každý účastník komunikace je zároveň zdrojem (mluvčím) i příjemcem (posluchačem). Svá sdělení člověk vysílá, když mluví, píše, gestikuluje apod. Sdělení jiných přijímá, když poslouchá, čte, dívá se apod. Sdělení člověk vysílá i přijímá současně. Člověk také přijímá své vlastní signály (slyší se, vnímá vlastní pohyby atd.). Signály druhých přijímá prostřednictvím zraku, sluchu nebo dokonce i čichu. Když člověk mluví, sleduje a dešifruje reakce druhého (souhlas, porozumění, rozpaky, sympatie apod.).

c) Oblast zkušeností

Oblast zkušeností představuje veškeré znalosti, přesvědčení, uznávané hodnoty, všechno, co člověk kdy viděl, slyšel a dělal. Tyto zkušenosti ovlivňují všechno, co říkáte, jak to říkáte, co sami sobě dovolíte vnímat a jak na vnímané reagujete.

d) Sdělení

Sdělení při komunikaci mají mnoho forem. Mohou být přijímána nebo vysílána jedním nebo více smyslovými orgány. Člověk komunikuje verbálně i neverbálně. Své myšlenky a záměry vyjadřuje jak slovy, tak např. oděvem, způsobem chůze, způsobem jakým se usmívá. Celým svým projevem člověk druhým něco sděluje.

e) Zpětná vazba

Když člověk vyšle nějaké sdělení, sám sebe při tom také slyší, tzv. od svých signálů má také zpětnou vazbu. Slyší, co říká, cítí, jak se pohybuje, vidí, co píše. K této vlastní zpětné vazbě se ještě připojuje zpětná vazba, kterou člověk dostává od druhých.

Zamračení nebo úsměv, souhlasný nebo odmítavý výraz, či třeba rána pěstí do stolu, to všechno jsou různé formy zpětné vazby.

f) Komunikační kanál

Komunikační kanál je médium, kterým se přenášejí sdělení. Komunikačních kanálů je několik. Při konverzaci lidé hovoří a naslouchají (hlasový kanál), ale také gestikulují a zrakem vnímají gestikulaci druhého (zrakový kanál). Současně také vysílají a vnímají pachové signály (čichový kanál) a často se vzájemně dotýkají (hmatový kanál).

g) Šum

Šum překáží přijímání signálů, které člověku někdo posílá, nebo které posílá on. Šum může mít povahu fyzickou (např. ostatní přítomní hlasitě mluví, projíždějící auta, sluneční brýle), psychologickou (předem vytvořený úsudek, nesoustředěnost, extrémní emoce), fyziologickou (vady zraku, sluchu, výslovnosti) nebo sémantickou (lidé hovořící odlišným jazykem, tzv. nepochopení významu slov). Prakticky vzato je šum cokoli, co nějakým způsobem zkresluje sdělení nebo co brání v jeho příjmu. Každá komunikace obsahuje šum. Může být příčinou nedorozumění, nepochopení a komplikací úspěšné komunikace. Ačkoliv se šum nikdy nedá odstranit úplně, jeho účinky se dají zredukovat (např. preciznějším vyjadřováním, zlepšením umění naslouchat a využívat zpětné vazby).

8.2 Proces komunikace

Jak vlastně komunikace probíhá?

B. Svoboda (2000) uvádí, že to neznamená jen něco sdělovat; jde o oboustranný proces, který zahrnuje nejméně čtyři faktory:

- a) vyjadřování, tj. sdělování informací,
- b) naslouchání, tj. přijímání informací,
- c) neverbální vyjadřování i chápání,
- d) porozumění konfliktům a rozvíjení umění konfrontace.

Tak např. se trenér *rozhodne* (1) sdělit hráči, že v následujícím utkání nenastoupí v základní sestavě. Pak si určí kód *sdělení* (2), nejspíše přímo, nebo přes kapitána, na tréninku, až před utkáním apod. Potom následuje samo *sdělení* (3), slova, formulace. Hráč (příjemce) to sdělení *přijímá* (4), což je velmi ovlivněno prostředím, ve kterém sdělení a přijímání probíhá. Dále *dekóduje* (5) verbální a neverbální složky sdělení, uvědomuje si, co pro něho znamená. Důležitou roli zde hraje aspekt minulé zkušenosti. Hned vzápětí k němu zaujme svoje vnitřní emocionální a racionální stanovisko (6) – urazí se, naštvě se, uleví se mu atd.

8.3 Komunikace se sportovcem

P. Slepíčka (1988) uvádí, že v nejobecnější poloze je za komunikaci považováno sdělování určitých významů, sdělování informací v přímém nebo nepřímém kontaktu. Je nezbytnou součástí interakce trenéra se sportovcem. Lze si ostatně jen velmi těžko představit trenéra, který v interakci se sportovcem nevyužívá k ovlivnění sportovce komunikaci.

„V distanční interakci trenéra se sportovcem stoupá význam neverbální komunikace, výrazu tváře, gestikulace, tělesného postoje. Neverbální komunikaci zde chápeme v užším smyslu jako záměrné používání prostředků neverbálního charakteru k dorozumívání se a k vzájemnému ovlivňování. Ve sportovní praxi ji nelze ostře odlišit od neverbálních, bezděčných projevů trenéra a sportovce, které mají informační význam, ale nejsou používány záměrně“ (Slepíčka, 1988, s. 109).

Pro neverbální komunikaci platí, že působí obousměrně. Informuje jak trenéry o stavu sportovce, tak i sportovce o psychickém stavu trenéra. Je silně ovlivňována vzrůstajícím psychickým napětím. V této souvislosti vystupuje do popředí nutnost ***neposkytovat sportovci informace nezvládanými reakcemi, gestikulací, výrazem tváře.*** V případě nedostatečného sebeovládání mohou reakce trenéra, gestikulace či výraz jeho tváře přinést sportovci takové informace, které negativně ovlivní jeho psychický stav, popřípadě i výkon.

Často je neverbální projev doplněn slovním doprovodem. Častým nedostatkem je však rozpor mezi neverbální a verbální komunikací. Sportovec například dostává pozitivní verbální informace o průběžném výkonu, ale z postoje, gestikulace či výrazu tváře trenéra usuzuje, že ve skutečnosti vypadá jeho situace jinak.

P. Slepíčka (1988) uvádí, že trenér může využít zejména psychologických funkcí komunikace:

- funkce zobrazovací, kdy je komunikací předávána informace o věcech a jevech situačně důležitých;
- funkce apelační, která je zaměřená na ovlivnění příjemce informací a na modifikaci jeho chování;
- funkce výrazová, která zahrnuje informace o psychickém stavu a interakcích účastníků komunikace.

Pro prostředí sportovního tréninku je typická převaha výskytu takové komunikace, ve které z verbálního hlediska v roli komunikátora vystupuje trenér, v roli komunikanta sportovec. V rovině neverbální se role účastníků komunikace pravidelně střídají.

8.3.1 Efektivní verbální projev

Pro docílení efektivního verbálního projevu je podle J. Adaira (2000) třeba dodržet 6 klíčových pravidel (principů):

1. Princip srozumitelnosti
2. Princip jasnosti
3. Princip jednoduchosti
4. Princip živosti
5. Princip přirozenosti
6. Princip stručnosti

Celkové vyznění verbální komunikace nezávisí podle P. Slepíčky (1988) pouze na jejím obsahu. Verbální komunikaci doprovází většinou řada neverbálních projevů. Některé mohou být záměrné s cílem podat doplňkovou informaci, některé však mohou

vznikat nezáměrně. Celkový efekt komunikace vyplývá z působení obou komunikací. Jako doprovod slovní komunikace se uplatňuje především tón hlasu, rychlost řeči, ale i mimika a gestikulace. Tón hlasu a mimika jsou nejuniversálnějšími projevy emocí, i když negativní výrazové projevy jsou obtížněji identifikovatelné než projevy pozitivní. Z výrazu obličeje jsou dobře srozumitelné psychické stavy a pocity, jako spokojenost, zájem, ale i obavy, strach, zlost či překvapení.

P. Slepíčka (1988) dále uvádí, že součástí verbální komunikace mezi trenérem a sportovcem je i vizuální kontakt. Sportovec pohledem zjišťuje doplňující informaci, například o tom, jak to trenér „myslí“. Trenér může průběžně sledovat, jak jeho řeč na sportovce působí a jak sportovec reaguje.

„Informační hodnotu má při bezprostřední interakci se sportovcem i dotykový kontakt. Mohou jím být předávány různé informace. Je zprostředkován tlakem na kůži, působením tepla, chladu, ale i třesu či bolestivými podněty. Ve sportu je nejčastěji využíván symbolický tělesný kontakt ve formě poklepání na rameno či po zádech. Pro sportovce mohou být symbolem pochvaly či povzbuzení do další činnosti a ***mohou tak vystupňovat pozitivní účinek verbální komunikace***“ (Slepíčka, 1988, s. 114).

8.3.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je komunikace beze slov. Probíhá podle J. DeVita (2001) prostřednictvím způsobů držení těla a jeho pohybů, výrazů obličeje, pohledů a pohybů očí, změn vzdáleností mezi komunikujícími, signálů ovládání prostoru, druhu oděvu a jeho barev, dotyků, rychlosti a hlasitosti řeči, a dokonce i způsobem, jakým komunikující zachází s časem.






A) SIGNÁLY TĚLA

Tělo komunikuje jak prostřednictvím pohybů a gest, tak svým celkovým vzhledem.

Pohyby těla

Vědci rozlišují pět hlavních typů pohybů: gesta, ilustrátory, afektivní projevy, regulátory a adaptéry.

Obr. č.3: Pět typů signálů těla (DeVito, 2001)

	<i>příklady</i>	<i>název a funkce</i>
	znamení „O.K.“, mávnutí „pojd sem“, znamení autostopářů	GESTA přímo vyjadřují slova nebo slovní spojení, v různých kulturách mohou mít značně rozdílné významy
	kruhové pohyby rukou při hovoru o nějakém kruhu, ruce daleko od sebe při hovoru o něčem velkém („takováhle ryba“)	ILUSTRÁTORY doprovázejí a doslovně „ilustrují“ slovní sdělení
	výraz štěstí, překvapení, strachu, hněvu, smutku, znechucení, pohrdání	AFEKTIVNÍ PROJEVY vyjadřují emocionální významy
	mimické výrazy a gestikulace rukou naznačující „pokračuj“, „zpomal“ nebo „co bylo dál?“	REGULÁTORY monitorují, udržují a kontrolují řeč druhého
	škrábání na hlavě	ADAPTÉRY uspokojují nějakou potřebu

Vzhled těla

Celkový vzhled těla také komunikuje. Například výška postavy, váha v poměru k výšce a stejně tak i délka, barva a úprava vlasů mohou vysílat svá sdělení druhým. Tělo také prozrazuje rasu barvou a odstínem pleti a může i napovědět něco přesnějšího o národnosti. Rovněž celková přitažlivost patří k signálům vysílaným tělem. Dále i držení těla a chůze.

B) SIGNÁLY MIMICKÉ A ZRAKOVÉ

Lidský obličej včetně očí je pravděpodobně nejdůležitějším zdrojem neverbálních signálů.

Mimická komunikace

V celém průběhu interakcí s druhými obličej komunikuje, a to, co sděluje, jsou zejména emoce. Mimika zřejmě jako jediná vyjadřuje míru pocitu potěšení, souhlasu nebo sympatie, zatímco ostatní části těla v tomto směru nepřidávají příliš mnoho dalších informací. Jiné aspekty, například intenzita sdělených emocí, jsou však vyjadřovány signály obličeje i ostatních částí těla. Tyto signály jsou natolik důležité, že například v komunikaci na internetu se dnes běžně užívají jejich grafická znázornění – „Smajlíci“ (emoticons, smile faces).

Někteří výzkumníci tvrdí, že mimika dokáže vyjádřit nejméně osm následujících emocí: štěstí, překvapení, strach, hněv, smutek, odpor (znechucení), opovržení a zájem. Jiní k tomu přidávají ještě úžas (zmatek) a rozhodnost.

Zraková komunikace

Zraková komunikace je považována za nejdůležitější systém neverbálních signálů.

Signály sdělené očima se liší v závislosti na délce, směru a charakteru pohledu.

Svémi pohledy můžeme předávat celou řadu sdělení. Například jimi hledat zpětnou vazbu. Můžeme jimi druhého informovat, že komunikační kanál má otevřený a že by měl promluvit. Příklad lze vidět ve školní třídě, když učitel vysloví otázku a upře pohled na některého žáka. Aniž by bylo o tom cokoli řečeno, učitel očekává, že žák na otázku odpoví, a žák to ví. Pohledy mohou také signalizovat povahu vztahu, ať pozitivní (pozorný nebo laskavý pohled) nebo negativní (vyhýbavý pohled).

Zrakový kontakt dokáže také měnit psychologický odstup mezi lidmi. Když zachytíme něčí pohled, dejme tomu někde na večírku, stáváme se vzájemně psychologicky bližšími, i když fyzická vzdálenost mezi námi může být relativně velká. Vyhýbáme-li se zrakovému kontaktu s druhým – i v případě značné fyzické blízkosti, zvyšujeme vzájemný psychologický odstup.

Vyhýbání se pohledům může také signalizovat nezájem – o osobu, o konverzaci nebo o nějaký přijatý zrakový podnět.

C) PROSTOROVÁ A TERITORIÁLNÍ KOMUNIKACE

Způsob, kterým užíváme prostor, hovoří k druhým stejně jistě a hlasitě jako slova nebo věty. Mluvčí, který stojí v těsné blízkosti posluchače, mu při řeči položí ruku na rameno a dívá se mu do očí, signalizuje něco velmi odlišného od mluvčího, který stojí v koutě se založenýma rukama a dívá se do země.

Prostorové vzdálenosti

Způsob využívání prostoru (proxemika) sděluje obsáhlou řadu signálů. Rozlišujeme čtyři vzdálenosti, které definují typ vztahu mezi lidmi, a identifikují takto sdělené signály.

1. Intimní vzdálenost – odstup 45 cm a méně; je využívána například pro milování, zápas, uklidňování nebo ochranu.
2. Osobní vzdálenost – rozmezí od 45 do 120 cm; dovnitř dovolujeme vstup jen určitým lidem, například těm, které milujeme, kteří nás obsluhují v obchodě, nebo těm, kteří nás učí ve škole apod.
3. Společenská vzdálenost – rozmezí od 1,2 do 3,7 m. V této vzdálenosti ztrácíme pohled na detaily, které máme ve vzdálenosti osobní. Používáme ji k obchodním a společenským komunikacím. Čím větší odstup udržujeme, tím formálněji naše interakce vypadají.
4. Veřejná vzdálenost – odstup větší než 3,7 m. Tato vzdálenost je základem naší osobní ochrany. Umožňuje nám v případě potřeby podniknout obranné akce.

Co ovlivňuje prostorovou komunikaci

Naše vztahy k prostoru a způsoby, kterými ho využíváme při komunikaci, ovlivňuje několik faktorů. Jde o postavení, kulturu, kontext, pohlaví a věk účastníků a předmět jejich komunikace.

Teritorialita

Dalším aspektem komunikace, který souvisí s prostorem, je teritorialita. Tento termín byl převzat z etologie. Teritorialita znamená projev vlastnických vztahů

k určitému prostoru nebo předmětu. Velikost a umístění teritoria vypovídají o postavení člověka.

D) KOMUNIKACE DOTYKEM

Výzkumníci v oboru neverbální komunikace Jones a Yarbrough (in DeVito, 2001) identifikovali hlavní významy dotyků. Zde je pět nejdůležitějších:

- Dotyk může vyjádřit **pozitivní emoce** jako podporu, ocenění, sexuální zájem a náklonnost.
- Dotyk často vyjadřuje **hravost** ve smyslu náklonnosti nebo také agresivity.
- Dotyk může **ovládat** nebo usměrňovat chování, postoje nebo pocity druhého.
- **Rituální dotyky** se týkají pozdravů a loučení, například podání rukou, objetí nebo položení ruky kolem ramen druhého.
- **Funkční dotyky** jsou takové, které provádíme za účelem určitého úkonu, například při odstranění smítka z obličeje nebo oděvu druhého, nebo pomáháte-li někomu vystoupit z auta.

E) MIMOJAZYKOVÉ PROJEVY A MLČENÍ

Mimozajzykový (paralingvistický) projevem se nazývá vokální (ale přitom neverbální) dimenze řeči. Nejedná se o to, co říkám, ale jak to říkám. Také mlčení je sice absencí zvuku, ale není absencí komunikace.

Přízvuk a slovosled jsou jedním z aspektů mimozajzykového projevu. Dalšími jsou rychlost, hlasitost a rytmus řeči. Patří sem také vokalizace – zvuky, které vydáváme, když pláčeme, šeptáme, řháme, zíváme nebo ječíme. Změny těchto hlasových prvků něco sdělují. Například když mluvíme rychle, sdělujeme něco jiného, než když mluvíme pomalu. I když slova budou naprosto shodná, při změně rychlosti (nebo hlasitosti, rytmu řeči nebo výšky tónu) se změní i významy, které druzí budou vnímat.

Funkce mlčení

Mlčení poskytuje mluvčímu čas na přemýšlení, na formulaci a uspořádání verbální komunikace. Před signalizací například velkého konfliktu nebo velkého

projevu lásky často nastává pomlka, která zřejmě má připravit posluchače na závažnost následujících vět.

Mlčení může sdělit emocionální reakce podobně jako oči, obličej nebo ruce. Někdy může sdělit rozhodnutí nespolupracovat nebo vzdorovat. Odmítáním verbální komunikace signalizujeme druhému popření jeho autority nebo legitimacy jeho postavení. Mlčení může vyjadřovat náklonnost nebo lásku, zejména ve spojení s dlouhými vzájemnými pohledy do očí.

Mlčet můžeme samozřejmě také tehdy, jestliže nemáme co říci – když nás nic nenapadá nebo když nic říci nechceme.

F) DIMENZE ČASU V KOMUNIKACI

Bruneau (in DeVito, 2001) uvádí, že dimenze času v komunikaci se týká využívání času – jak jej organizujeme, jak na něj reagujeme a jaká sdělení vyjadřujeme. Dvěma aspekty, kterým je v interpersonální komunikaci třeba věnovat pozornost, jsou kulturní a psychologický čas.

Kulturní čas

Existují dva typy kulturního času: formální a neformální.

- Formální – dělí se na vteřiny, minuty, hodiny, dny a roky.
- Neformální – obecně používané časové termíny, například „navždy“, „ihned“, „brzy“, „rovnou“, „co nejdříve“ apod.

Psychologický čas

Pojem psychologického času se vztahuje k významu připisovanému minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Při orientaci na minulost máme minulost v obzvláštní vážnosti. Při orientaci na současnost žijeme přítomností, aniž bychom něco plánovali do budoucna. Při orientaci na budoucnost žijeme pro nastávající dobu.

Časová orientace, kterou si osvojíme, závisí na našem socioekonomickém zařazení, osobních zkušenostech a kultuře.

9. Záměry výzkumné části

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit a posoudit možnosti rozvíjení komunikačních dovedností trenéra pomocí do značné míry upravené metody Videotrénink interakcí (VTI).

Ve své práci nebudu používat klasický postup zmiňované metody, který popisují v následujících kapitolách. Upustím od rozvoje nových pozitivních prvků komunikace a zaměřím se „pouze“ na odhalení silných stránek trenéra a analýzu stávající komunikace.

9.1 Možnosti rozvíjení sociálních dovedností

Psychologie sportu se podle P. Slepíčky (2006) snaží vysvětlovat vztahy mezi sportem a psychikou a patří tak spíše mezi vědy analytické, explorativní, interpretační. Její metody jsou především zjišťovací, ostatně podobně jako u všech teoretických psychologických disciplín. Na druhé straně panuje velká poptávka po metodách psychologie sportu využitelných k působení na jedince i skupiny s cílem *zlepšit jejich sportovní činnost*. Jde o širokou paletu metod formativních, regulativních, odvozených z psychoterapie, prolínajících se s pedagogikou, psychohygienou, metodami výcvikovými a tréninkovými. Ani zjišťovací ani formativní metody psychologie sportu nejsou přísně specializované pouze na oblast psychologie sportu. Svým vznikem mají některé původ v oblastech mimo sportovní psychologii (stejně jako zde použitá metoda VTI), pouze menšina jich byla vytvořena a standardizována specializovaně v podmínkách psychologie sportu na sportovních populacích.

Existují propracované postupy, které umožňují systematicky zlepšovat *sociální interakce*. Tyto metody *sociálního tréninku* vznikly v psychologii práce a jejich cílem je zefektivnit činnost řídicích pracovníků. Mají různé teoretické základy. Aplikace na populaci trenérů jsou v počátcích. Existuje však seriózní příklad výzkumně ověřeného postupu.

Smith et al. (in Svoboda, 1986) zkoumali vliv empiricky sestaveného programu sociálního tréninku u 18 trenérů baseballové dorostenecké ligy. Statisticky zpracované

výsledky jsou povzbudivé. V podstatě jde o sebeuvědomování trenéra, který se učí vidět sám sebe v kontaktu s hráči, o zvýšení jeho sociální senzitivnosti a toleranci, o změnu některých postojů a efektivní využívání zpětné vazby. Důraz není jen na behaviorálních modifikacích, ale i na kognitivních komponentách.

„Problém efektivního jednání s lidmi, efektivní organizace a řízení skupin je řešen v širším kontextu v rámci vytvářející se teorie aktivního sociálního učení (ASU). Teoretickým propracováním se výrazně liší od pragmaticky koncipovaných systémů sociálního tréninku.

„O využití ASU pro výcvik trenérů v sociálně psychologických dovednostech referují Hošek a Man v Československé psychologii, r. 21, 1977. Doporučují vytvořit aplikovanou náplň pro ASU v oblasti sportu a zařadit ji do vzdělávání trenérů“ (Svoboda, 1986, s. 157).

9.2 Úkoly výzkumné části

Metoda VTI se prostřednictvím videonahrávek zaměřuje na zlepšení komunikace, na hledání a rozvíjení trenérových vlastních zdrojů a rozvíjení pozitivních stránek jeho osobnosti. Je využívána především při práci s rodinami v jejich domácím prostředí a také ve školách, kde situace učitel - žák připomíná interakce trenér - sportovec.

Hlavními úkoly této výzkumné části jsou:

- 1) Stručně charakterizovat metodu videotrénink interakcí (VTI) a její východiska.
- 2) Popsat specifika aplikace VTI ve sportu.
- 3) Zaměřit se na možnosti využití této metody při rozvíjení komunikačních dovedností trenéra.
- 4) Podrobněji popsat sledované interakce a způsob intervence do práce trenéra.

Záměrně jsem se soustředila na komunikační dovednosti trenéra, protože pomáhají zlepšit vztah trenéra a sportovce a hlavně napomáhají *zefektivnit tréninkový proces*. Uvědomuji si, že jsem ze složitých vzájemných vztahů mezi trenérem a sportovcem postihla jen malou část. Nesledovala jsem všechny proměnné, jež vstupují do jejich vzájemné interakce, ale vybírala jsem ty, které jsou klíčové pro další rozvoj sociálních dovedností trenéra. Zaměřila jsem se také pouze na oblast tréninku, vzhledem k tomu, že při zápasech či utkáních vyvstávají zcela odlišné situace a působí zde spousta dalších a odlišných faktorů.

Výzkumná část této práce by měla poskytnout srozumitelný nástin jedné z dalších možností aplikace metody VTI. Měla by sloužit pouze jako jakýsi vhled do dané oblasti. Snažila jsem se přiblížit způsob práce s touto metodou v prostředí sportu a popsat sledované interakce mezi trenérem a sportovcem.

10. Popis metody VTI

Videotrénink interakcí (VTI) je speciální metoda, která vznikla na počátku 80. let 20. století v Nizozemsku jako intenzivní forma pomoci rodičům při výchově dětí. Jejím tvůrcem je holandský psycholog a terapeut **Harrie Biemans**. Tato metoda je dnes používána v mnoha zemích Evropy i v USA jako ucelený model práce a progresivní metoda pomoci při poruchách interakce mezi aktéry komunikace (zejména při poruchách kontaktu rodič – dítě, učitel – žák, pomáhající pracovník – klient), v posledním desetiletí také jako metoda na podporu efektivní komunikace v různých kontextech pomáhání a profesionálního rozvoje pomáhajících pracovníků. V České republice ji do existujících poradenských struktur zavádí již od roku 1995 občanské sdružení SPIN.

V jednotlivých zemích je známa pod jiným názvem.

- Ve Švédsku, Finsku, Norsku jako **VHT** – Video Home Training.
- Ve Velké Británii jako **VIG** – Video Interaction Guidance.
- V Polsku, Rumunsku, Maďarsku, Ukrajině jako **VIT** – Videointerakční trénink.

Metoda videotrénink interakcí se prostřednictvím rozborů videonahrávek soustředí na zlepšení komunikace, na hledání a rozvíjení vlastních zdrojů klienta a rozvíjení a posilování jeho silných stránek. Při práci s rodinami či učiteli v jejich prostředí jsou pomocí videokamery systematicky nahrávány interakce probíhající mezi dospělými a dětmi. Každý asi desetiminutový záznam běžné situace pracovník VTI (videotrenér)³ rozebírá s klienty. Vybírá pozitivní momenty nebo sekvence, kdy se komunikace daří. Cílem této intervence je ukázat učitelům či rodičům, v našem případě sportovním trenérům, které prvky vzájemných interakcí vytvářejí úspěšný kontakt, jak lze dosahovat efektivnější komunikace s dětmi či sportovci a klienti jsou tak „trénováni“ v jejich širším využívání. Metoda VTI se snaží poskytnout klientům možnost dalšího rozvoje, lepší perspektivu vzájemných vztahů a výchovného působení.

³ V textu je používán termín VTI trenér (videotrenér) všude tam, kde máme na mysli pracovníka aplikujícího metodu VTI, který je pro tuto práci kvalifikován na základě výcviku. Může se jednat o různé profese (sociální pracovník, psycholog, vychovatel, terapeut apod.).

10.1 Video jako zvukové a obrazové médium

Video jako nástroj záznamu událostí, dějů, interpersonální komunikace, chování jednotlivce i skupiny, nás provází již několik desetiletí. Velká většina sportovních trenérů využívá běžně video k zaznamenávání zápasů či utkání svých svěřenců. V rámci tvoření taktiky hry se často dokumentují také utkání soupeřů. Velmi rozšířené je zaznamenávání činnosti hráče či sportovce, díky kterému je možné odhalení chyb či nedostatků v technice dané činnosti. Často se tak video využívá jako pomoc při korigování chování sportovce.

Rozvoj a využití tohoto média v oblasti pomáhání jde však za „pouhé“ využití videozáznamu jako nositele informace nebo záznamníku vzpomínek. Právě v oblasti pomáhání nabízí novou dimenzi, tedy nikoli pouze uchovat informaci (nebo zabavit), ale *zpětnovazebným mechanismem upozornit klienty na to, co již dovedou, posílit již existující zdroje, nebo také rozvíjet to, co chybí nebo není plně rozvinuto*. Video slouží jako mikroskop a zároveň nástroj zpětné vazby, ne jako kontrola a usvědčení z toho, co se nedaří. Tento „mikroskop“ zvětšuje momenty, kterých si běžně nevšímáme, nevěnujeme jim pozornost.

10.2 Teoretická východiska

Na počátku rozvoje VTI stála v popředí především praxe, i když nelze říci, že by ji nové poznatky a výzkumy v oblastech komunikace a vývojové psychologie neovlivnily hned při jejím zrodu. Byly to především četné výzkumy interakce matka – dítě **prof. Colwyna Trevarthena** v Edinburgu a **manželů Papouškových** v Mnichově, které poskytly základní teoretickou výbavu pro metodu VTI.

Jak uvádí občanské sdružení SPIN na svých webových stránkách [cit. 10. března 2008] tito badatelé poukázali na připravenost a vrozené motivy dítěte vstupovat jako aktivní účastníci do interakce s důležitou osobou – zprvu rodičem nebo jiným stálým pečovatelem, a na jedinečnou důležitost odpovědí (responsí) na iniciativy dítěte, především však pozitivních odpovědí. Při analýzách videozáznamů interakcí rodič – dítě objevovali důležitost takových prvků interakce, jako jsou oční kontakt, úsměv,

přítakání, opakování zvuků, ujišťování o přijetí signálů dítěte, pojmenování apod. Zastoupení a četnost těchto prvků v interakci s kojencem vede k navázání a udržení úspěšného kontaktu, matka a dítě jsou naladěni jeden na druhého, zvyšuje se radost ze vzájemné interakce. Pokud matka a dítě nejsou naladěni, dítě snadno zúzkostní, rozvíjejí se negativní vzorce chování, které vedou ke zvýšené nespokojenosti obou partnerů komunikace, k více negativním vzorcům komunikace.

„Trevarthen na základě analýzy stovek videozáznamů interakce matka – dítě rozvinul a o nové a zásadní poznatky obohatil teorii intersubjektivitu, která měla pro pozdější vývoj VTI klíčový význam. *Intersubjektivitu* Trevarthen charakterizuje jako spojení a propojení dvou a více subjektů, které jsou aktivní v přenosu porozumění, dorozumívání se mezi sebou. Podobně manželé Papouškovi v Mnichově vypracovali teorii intuitivního rodičovství, která je dnes obrovským pomocníkem praktikům při sledování četných poruch interakce v raném věku dítěte a následné pomoci rodičům“ [cit. 10. března 2008], dostupné z: <www.spin-vti.cz/teor.html>.

Metoda VTI však není založena na jediném nebo určujícím teoretickém základě. Jak uvádí občanské sdružení SPIN na svých webových stránkách [cit. 10. března 2008] vychází spíše z eklektické palety odborných disciplín a teoretických přístupů a při každém rozšíření integruje nové zdroje (např. konstruktivistický přístup v České republice).

Je také důležité od sebe odlišovat teoretické zdroje pro jednotlivé součásti metody VTI – jiné zdroje budeme využívat pro interakční analýzu nahrávky (výzkumy interakce matka – dítě, výzkumy neverbální a verbální komunikace, vývojové teorie, teorie vazby apod.), jiné pro vedení rozhovoru (zde má velký vliv zaměření a teoretická východiska samotného pracovníka) a jiné pro samotnou práci s videem (videofeedback, sebemodelování apod.).

Pro velmi obecnou představu o teoretických základech metody VTI nabízím model „teoretických pilířů“, který podle občanského sdružení SPIN [cit. 10. března 2008] vypracovali Schepers, Königová (2000), a který může poskytnout základní přehled o teoretických zdrojích.

Tabulka č.1: Teoretické zdroje [cit. 10. března 2008], dostupné z: <www.spin-vti.cz/teor.html>

Humánní etologie	Výzkumy komunikace	Pedagogika	Psychologie
Trevarthen: * Teorie intersubjektivit * Reciprocita * Protokonverzace * Vrozené motivace ke komunikaci Papoušek / Papoušek: * Intuitivní rodičovství Dále: * Humánní etologie * Mezikulturní výzkumy interakcí	Jakobson: * Lingvistika * Rituály kontaktu Watzlawick: * Pragmatika komunikace Dále: * Obecné teorie verbální, neverbální komunikace * Audiovizuální komunikace * Videofeedback	Rogers: * Humanistická pedagogika Bruner: * Kulturní teorie vzdělávání Gordon: * Rodičovská kompetence Slot: * Model kompetence Kuhn / Wels: * Výchovná paradigmata * Interakční teorie	Bowlby: * Teorie vazby Stern: * Vývojová teorie Vygotsky: * Teorie sociálního vývoje * Teorie zóny proximálního vývoje Bandura: * Teorie sociálního učení Ainsworthová / Riksen-Walravenová: * Responzivita * Atribuční teorie

10.3 Metodologie VTI

Základním krokem je první kontakt videotrenéra s klientem, uvedení do situace a dohodnutí cíle vzájemné spolupráce. Dále následuje první návštěva v prostředí klienta a stanovení plánu intervence.

Cyklus práce jak ve škole, tak i v prostředí sportu probíhá následovně:

VTI trenér natáčí krátkou (10-15 minutovou) sekvenci běžné situace (vyučovací hodina ve škole, tréninková jednotka, konverzace, v rodině hra matky s dítětem apod.).

Sám potom provede podrobnou analýzu nahrávky a vybírá z ní takové momenty, které mohou být klientům z hlediska jejich cíle užitečné. Soustředí se na výběr pozitivních momentů kontaktu, toho, co se klientům dařilo. Někdy je také důležité vybírat takové momenty, které upozorňují na výjimku z problémové interakce či chování. Na základě tohoto výběru si VTI trenér připraví rozhovor s klienty, v našem případě trenérem (někdy také s pomocí supervizora).

Při dalším setkání přehrává VTI trenér klientům úspěšné interakce, společně sledují vybrané ukázky z videonahrávky a přemýšlejí, jak existující dobré momenty využít i v situacích, se kterými si ještě neví rady. Společný rozhovor nad videozáznamem poskytuje klientům příležitost hledat své vlastní cesty k řešení obtížných situací a stanovování dalších postupných kroků i ve volbě výchovných strategií.

Obr. č. 4: Cyklus práce [cit. 10. března 2008], dostupné z: <www.spin-vti.cz/metod.html>



Tento cyklus práce se opakuje tak dlouho, až je dosaženo cílů spolupráce (je naplněn kontrakt). Ve VTI je nezbytné, aby se pracovník od počátku zaměřil na odhalení existujících zdrojů a silných stránek klienta, na analýzu stávající komunikace a ihned poté na podporu a rozvoj nových pozitivních prvků, které umožní klientům dosáhnout dobrého kontaktu s dítětem a jistoty v komunikaci. Ta pak může vést k účinným výchovným strategiím a celkově zlepšuje atmosféru v daném prostředí.

VTI jako krátkodobá intervence trvá zhruba od jednoho do šesti měsíců, přičemž probíhá přibližně jedna návštěva týdně. Střídá se vždy pořízení videozáznamu, o týden později následuje rozbor s klientem a další natáčení. Zkušenost dokonce ukazuje, že někdy je možné pozorovat účinek videotréninku interakcí již během jednoho týdne. Avšak pro trvalejší změny komunikačního stylu a příslušných dovedností je třeba pokračovat s VTI několik týdnů.

Celá spolupráce VTI trenéra s klientem je ukončena vyhodnocením spolupráce a následuje „follow up“ kontakt – sledování udržitelnosti změny.

Toto je standardní postup VTI, v praxi je však možné postupovat odlišně. Vše záleží na dané situaci a přání klienta. Stejně tak je tomu v mé výzkumné části, kde jsem upustila od již zmiňovaného rozvoje nových prvků komunikace a také od sledování udržitelnosti změny v závislosti na svém výzkumném cíli.

10.4 Využití VTI

Metoda VTI se stává uznávanou a vyhledávanou formou pomoci v mnoha zemích Evropy i mimo ni. Její aplikační oblasti se dále rozšiřují a zároveň se v důsledku nových zkušeností obohacuje její praxe.

Hlavní cílovou skupinou jsou rodiny. Na práci s rodinou je také především zaměřen výcvik budoucích VTI trenérů.

Protože se metoda ukázala jako velmi efektivní i při velmi vážných výchovných problémech v rodině, byly její principy využity i při práci s učiteli.

V České republice došlo však ještě k dalšímu rozvoji a využití metody VTI, přesahující rámec rodiny a školy. Je využívána jako velmi efektivní nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností pracovníků pomáhajících profesí, manažerů, vedoucích týmů, supervizorů apod. I zde je cílem rozvoj úspěšných interakcí, které vedou k vřelé,

tvůrčí a oceňující atmosféře v organizacích, k rozvoji týmové spolupráce i k vzájemnému porozumění v běžném pracovním kontaktu pracovník – klient.

Videotrénink interakcí lze tedy využít *všude tam, kde je žádoucí posilovat a rozvíjet pozitivní prvky komunikace a umožnit profesionálům reflektovat svou práci a komunikaci s klienty, žáky, svěřenci, podřízenými, kolegy aj.*

Vzhledem k výše uvedenému považuji za vhodné a velmi přínosné rozšířit využití této metody právě i do oblasti sportu, kde se bez dobré komunikace neobejde ani ten nejlepší trenér či sportovec.

Jak uvádí občanské sdružení SPIN na svých webových stránkách [cit. 10. března 2008] a z úst Mgr. Kateřiny Šilhánové, předsedkyně sdružení SPIN, byly napsány nejrůznější práce a prováděny výzkumy týkající se níže popsaných oblastí využití metody VTI, na oblast sportu se však dosud nikdo nezaměřil.

Hlavními oblastmi jsou:

ŠKOLA

- jako posílení efektivní komunikace na úrovni učitel – žák
- při řešení výchovných obtíží nebo při rozvoji poruch chování a učení
- při řešení problémového vztahu učitel – žák, učitel – třída
- jako podpora a rozvoj kompetencí učitele, popř. celého týmu, včetně vzdělávání
- při zavádění změn ve vyučování, při volbě nových pedagogických postupů a zavádění vzdělávacích plánů

ORGANIZACE A ZAŘÍZENÍ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB

- při zkvalitňování interakcí mezi pracovníky pomáhajících profesí a jejich klienty (např. v ústavní péči či rezidenčních službách, v azylových domech pro matky s dětmi apod.)
- při výcvicích komunikačních dovedností pracovníků
- jako účinnou pomoc a podporu pečovateli při práci se seniory
- při zavádění standardů kvality v sociálních službách
- při koučování manažerů, vedoucích týmů, supervizorů apod.

- jako tréninkovou metodu v různých typech vzdělání (individuální i skupinové formy zaměřené na sebereflexi pracovníka)
- jako prevenci syndromu vyhoření

ODDĚLENÍ NEMOCNIC

- jako prevenci možných obtíží či selhání kontaktu matka – dítě při rizikovém „startu“ dítěte do života (např. na odděleních pro předčasně narozené děti nebo při dlouhodobé hospitalizaci dítěte)
- jako podporu účinné komunikace zdravotnického personálu s rodiči hospitalizovaných dětí, resp. osob dlouhodobě hospitalizovaných
- jako prevenci syndromu vyhoření
- v řadě dalších situací, kde je kladen důraz na změnu chování nebo jednání (podpora týmové spolupráce, koučování středního i vyššího managementu nemocnic...)

KLINICKÁ A PORADENSKÁ PRAXE

- jako rozšíření možností diagnostiky (analýza interakce dítěte se sociálním prostředím)
- jako intervenci při vztahových potížích v rodině
- jako účinnou intervenci při rozvoji problémové komunikace nebo výchovných problémů s dítětem v prostředí školy
- jako tréninkovou metodu pro rozvoj komunikačních dovedností poradenského pracovníka

11. Charakteristiky úspěšných interakcí

Nyní bych ráda uvedla charakteristiky úspěšných interakcí, protože se o ně budu dále opírat při popisu konkrétní práce s klienty za podpory VTI. Jak jsem již napsala, metoda VTI pracuje s videonahrávkou. Prostřednictvím její analýzy lze pak určit prvky interakce a základní komunikace. Pojem základní komunikace tvoří jádro celé této metody.

Metoda VTI učí podle E. Bidlové (2005) klienty principům úspěšné komunikace tím, že jim pomáhá nalézt a používat takové prvky komunikace, které jsou úspěšné. Aby byla úspěšná komunikace možná, je nejdříve nezbytné, aby měl klient jasnou představu o těch prvcích, které tvoří pozitivní kontakt obecně. VTI vychází z předpokladu, že komunikace je úspěšná pouze tehdy, když tyto prvky vytvářejí vzorce. Tyto prvky, momenty mohou být jak verbální tak neverbální. Metoda VTI navíc předpokládá, že komunikace probíhá dobře, pokud se uskutečňuje za příjemného emočního naladění. Základní komunikace sociální situaci ujasňuje a činí ji přehlednou.

Na jedné z následujících stran uvádím přehled základní komunikace a komunikačních prvků, jež je nejčastěji užíván při práci s metodou VTI. V tabulce jsou jednotlivé prvky a vzorce pozitivní komunikace rozděleny do čtyř skupin (klastrů) podle věku dítěte.

Toto rozdělení vychází z výzkumů J. M. Dekorové a H. M. B. Biemanse (1994) (in Bidlová, 2005), kteří uvádějí, že děti v dobře komunikujícím prostředí umí v uvedeném věku používat prvky komunikace jmenované v příslušné skupině. Udání věku je však pouze informativní. Je nutné si uvědomit, že interakce z věkově nižšího stadia přecházejí do vyššího vývojového stupně. Při VTI se postupuje od základních prvků, které vycházejí již z raného období vývoje člověka, k postupně sociálně složitějším.

Pracovník se na počátku videotréninku snaží napojit na to, co klient zvládá a umí. To se snaží podpořit a upevnit. Pak teprve spolu začínají utvářet nové vzory komunikace. Tak například, pokud pracovník vidí často na videozáznamu prvky jako je oční kontakt, příjemná intonace hlasu, přitakávání, pojmenovávání se souhlasem atd., shledává, že iniciativy jsou přijímány a zaměří se na prvky a vzory tvořící druhou skupinu *vzájemné interakce*. Pokud se tyto jmenované prvky objevují na videozáznamu jen výjimečně, nebo vůbec ne, pracovník začíná rozvíjet a budovat vzorce tvořící první skupinu *iniciativa a její příjem*.

Stručně s jistým zjednodušením lze říci, že není možno rozvíjet komunikační vzorce z vývojově vyšší skupiny, pokud nefungují komunikační prvky a vzorce z předcházejících skupin. Toto schéma je samozřejmě (jako každé schéma) do jisté míry zjednodušující a omezující. Prvky a vzorce jednotlivých skupin se mohou vzájemně překrývat. Pro pracovníka VTI však zůstává klíčové to, že začíná od těch pozitivních prvků komunikace, které již klient ovládá.

Obr. č.5: Principy úspěšné komunikace: SPIN (2004)

PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE

Klaster I: inklativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI

Otázka: Věnuji účastník jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » obrácení se k druhému
- » oční kontakt
- » příslušná pozice těla
- » příslušný výraz tváře
- » výrazné signály
- » rozlišování pozornosti
- » naslouchání
- » projevání zájmu

VZOREC: NALADĚNÍ SE

Otázka: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?

PRVÍKY: Které neverbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » účast na tom, co druhý/dě dělá
- » otočení se jako odpověď na pozici těla druhého
- » ophlování: očního kontaktu
- » souhlasné přikývání
- » usměvání se
- » příjemná hlasová intonace
- » příjemný výraz obličeje

PRVÍKY: Které verbální prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » volání/zvání, zvánění
- » pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý
- » pojmenování toho, co dělám já
- » pojmenování toho, co cítím, myslím
- » pojmenování toho, co děl, myslí druhý/dě
- » plácání se
- » pojmenování se souhlasem
- » říkání „ano“

Klaster II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY

Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » zapojení do skupiny
- » rozlišování se
- » potvrzení příjmu

VZOREC: STŘÍDÁNÍ SE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » předání a vzetí si slova (řady)
- » pravidelné střídání se

VZOREC: KOOPERACE

Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » dávání a brání si věci
- » společné jednání
- » vzájemná pomoc
- » rozdělení rolí

Klaster III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ

Otázka: Je nastavení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně ovlivněno a vyjadřováno?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » předávání názorů
- » přijímání názorů
- » vzájemné výměny názorů
- » povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů
- » prozkoumávání názorů
- » vyjádření / ovlivnění názorů

VZOREC: ROZVIJENÍ OBSAHU

Otázka: Rozvíjí účastníci o stejném tématu? Doplnují, nabízejí nebo bádají účastníci novou informaci, pokud je to potřebné?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » zmínka o tématu
- » rozšíření tématu
- » doplňování se
- » hluboká diskuse o předmětu / tématu
- » hledání významů

VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZÁVĚRŮ

Otázka: Podílají se účastníci na sjednávání, formulování dohod, transakcích?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » navrhování
- » popravování, pozmenění dohod, stanovisek, plánů
- » přijímání dohod, stanovisek, plánů
- » shrnování

Klaster IV: Řešení rozporů – zvládnutí konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ

Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, závěrů, jednání?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » potvrzení, že sdílím názor, vzhled jednání
- » pojmenování a model
- » prozkoumávání jednotlivých záměrů a projevání počtů a pozorovaného chování
- » vyjádření poče odlišných konfliktů

VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU

Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klasteru nebo se o to účastníci snaží?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » udržení očního kontaktu
- » pojmenování
- » návrat ke klasterům I nebo II nebo III

VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL

Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda a možná vyřešení rozporů / konfliktů?

PRVÍKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?

- » sdílení stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého
- » domlouvání možných dohod
- » stanovení pravidel nebo přizpůsobení se sdíleným pravidlům
- » vyjádření obecných principů a hodnot

www.gph-wb.cz

Podrobněji bych se chtěla zabývat některými vybranými prvky tohoto interakčního schématu, jež jsou zvlášť důležité pro vytváření kladných vztahů v prostředí sportovního tréninku a přispívají k zefektivnění tréninkového procesu.

Při práci s trenéry jsem se soustředila převážně na celkovou atmosféru, kterou na tréninku vytváří, dále na to, jak se jim daří korigovat chování hráček, zda jsou jejich instrukce hráčkám srozumitelné a zda jsou také přístupné názorům hráček. Jedním z dalších velmi důležitých úkolů trenéra je bezpochyby utváření dobrého týmu, má velký vliv na kvalitu vztahů mezi hráčkami, na utváření skupiny.

Vybrala jsem, následující prvky základní komunikace:

1. věnování pozornosti, oční kontakt, přátelská pozice těla, výrazné signály, projevení zájmu, oslovení;
2. pojmenovávání, konkretizace, povzbuzení, pochvala, kooperace;
3. rozhlížení se, potvrzení příjmu, zapojení do skupiny;
4. vzájemná výměna názorů.

Pro sportovce mají tyto prvky základní komunikace tento přínos:

1. vidí zájem trenéra, trenér upoutá jejich pozornost;
2. důležité pro další herní vývoj, radost z ocenění – motivační faktor;
3. věnuje pozornost všem svěřencům, aby tvořil skupinu, musí podporovat vzájemné interakce mezi čími členy;
4. svěřenci se učí vyměňovat si názory s trenérem, ten přijímá jejich iniciativy a zároveň jim nechává prostor vyjádřit se, to s sebou nese i prohlubování názorů a témat.

12. Popis souboru

Rádi bych v této kapitole popsala na konkrétních případech způsob práce s trenéry pomocí metody VTI.

Pro tento účel jsem vybrala tři úspěšné trenéry družstev kadetek a juniorek (SK Kometa Praha, SK Španielka Řepy). Všichni trenéři mají několikaletou zkušenost s vedením dětí různých věkových a výkonnostních skupin. Své svěřence několikrát dovedli k nejruznějším titulům a oceněním a jejich oblíbenost u hráček je na první pohled zjevná.

Trenéři i hráčky byli o průběhu a postupu studie předem informováni. Před začátkem natáčení odevzdaly všechny zúčastněné hráčky informovaných souhlas podepsaný rodiči (viz. příloha č.1).

Každý z trenérů se zúčastnil tří natáčení a tří rozborů, které společně se mnou vedla kvalifikovaná videotrenérka PhDr. Lenka Krejčová. Videointerakční výcvik trvá celkem 2 roky, já sama jsem se zúčastnila zatím jen Úvodního kurzu VTI. Osvědčení o jeho absolvování předkládám v příloze č.2.

Pořizování nahrávek a následné rozборы s trenéry probíhaly od listopadu 2007 do března 2008.

Nedílnou součástí této práce je tedy digitální záznam obsahující 9 krátkých záznamů práce trenérů, které zachycují jednotlivé prvky úspěšných interakcí, jejich sociální a pedagogické dovednosti. Jednotlivé sekvence těchto nahrávek jsou popisovány z hlediska probíhajících interakcí mezi trenérem a sportovci. Pro dokreslení způsobu práce pomocí metody VTI je tento popis doplněn stručnými charakteristikami rozborů s trenérem.

13. Popis práce s trenéry

Nebylo samozřejmě možné a pro účely této práce ani nezbytné pořídit více videozáznamů než následujících devět. Dle mého názoru uvedené nahrávky splňují úkoly této diplomové práce a jsou tak velmi cenné pro ukázkou možnosti rozvoje komunikačních dovedností trenérů. Jednotlivé sekvence jsou řazeny stejně jako na přiloženém digitálním záznamu.

Trenér Honza – vede družstvo kadetek SK Kometa Praha, které hraje 1. ligu kadetek.

Nahrávka č. 1

V záznamu je zachycen rozbor víkendového zápasu, hráčky sedí v tělocvičně kolem trenéra.

1. sekvence: Trenér mluví k jedné konkrétní hráčce. Provede oslovení, pohyb rukou směrem k ní, naváže oční kontakt. Oznámi jasnou instrukci, že hráčka nepojede na další zápas, vysvětlí proč. Hráčka jeho zprávu přijímá a následně se ptá, zda by mohla jet alespoň jako divák. Trenér její otázku přijímá a podává pozitivní odpověď – dochází tak ke slovní výměně. Je to zajímavý moment, kdy se mluví jen s jednou hráčkou a ostatní ví, že se jich to netýká a že mají být „jen“ v klidu.

Oslovením dané hráčky si trenér zajistil její pozornost, poskytnutím odpovědi ji ujistil, že příště se může opět zeptat.

2. sekvence: Trenér mluví k celé skupině. Rozhlíží se a pozoruje všechny hráčky, ony samy vyhledávají jeho oční kontakt, poslouchají. Pomocí gestikulace se trenér hráčkám zvýrazní, má příjemný hlas a ideální tempo řeči. Použije pochvalu a konkrétně popíše, za co to je. Podává jasné a konkrétní informace. Vloží humorný prvek.

Konkrétní popsání situace, za kterou byly hráčky pochváleny, či podávání jasných instrukcí je důležité pro další herní vývoj hráček. Humorný prvek zajistí mírné odlehčení situace. Na záznamu je zřejmé, že se mu pomocí gestikulace, očního kontaktu, rozhlížení se daří udržovat pozornost hráček.

3. sekvence: Na konci rozboru jsme trenérovi ukázali první minuty rozhovoru s hráčkami, kde „pouze“ čte statistické údaje, hlavu i oči má neustále sklopené a neprobíhá tak oční kontakt s hráčkami. Ty evidentně jeho informace nevnímají a nevěnují mu pozornost. Tato sekvence mu byla ukázána pro porovnání se sekvencí č.2.

Trenér si na základě tohoto rozboru nahrávky uvědomil, jak důležité jsou prvky typu oční kontakt, rozhlížení se, příjemná intonace hlasu, přátelský výraz tváře a projevení zájmu k udržení pozornosti hráček a vytvoření jejich zájmu o probírané téma.

Nahrávka č. 2

V záznamu je zachycena část tréninkové jednotky, kde probíhá nácvik konkrétní herní situace.

1. sekvence: Trenér podává instrukce a stojí mimo hřiště, hráčka mu příliš nevěnuje pozornost. V momentě kdy se zvýrazní pokynem „Počkej“ a vstoupí do hřiště, nejen daná hráčka ale i ostatní zpozorní a opravdu poslouchají. Poté vystoupí z hřiště a dává pokyn k pokračování.

Neustále chválí dílčí podařené činnosti hráček a povzbuzuje je k další činnosti. Veškerou činnost hráček dává do souvislostí, vyzdvihuje to, že jsou týmoví hráči.

Propojení hráček způsobí větami „Jak se může dostat za nahrávačku, když ji máš za...“ a „Zasmečovala jsi dobře, ale usnadnil ti to i špatný blok.“

Dílčími pochvalami a povzbuzování hráčky motivuje k další snaze. Hráčky přesně vědí, kterou činnost udělaly správně.

Nahrávka č. 3

Na záznamu je zachycena tréninková jednotka, ve které se trenér zaměřuje na herní činnosti jedné vybrané hráčky (hráčka v zeleném).

1. sekvence: Trenér neustále koriguje chování vybrané hráčky a následně ji aktivuje k další činnosti. Ujistí nervózní hráčku, že přítomnosti kamery si nemusí všímat, uklidní ji tím. Následuje oslovení hráčky, přiblížení se jí, názorná ukázka a opět aktivace k pokračování v činnosti. Chválí a oceňuje její dílčí úspěchy, ustává v korigování jejího chování. Sekvence končí humorným prvkem.

Trenér po relativně velkém tlaku, který na hráčku vyvíjel, správně usoudil, že ji musí uklidnit a povzbudit do další činnosti. Názorná ukázka je pro hráčku srozumitelnější. Tím, že trenér ustává v korigování, dává hráčce prostor jak pro uklidnění, tak pro zafixování přijatých instrukcí. Neustále ale hráčce věnuje pozornost, což je pro ni velmi důležité, vidí trenérům zájem a snaží se o plnění jeho instrukcí.

2. sekvence: Trenér poskytuje hráčce informace o tom, kam se v hřišti má postavit. První instrukci hráčka neposlechne, trenér dá správně doplňující, upřesňující informace, na kterou hráčka už reaguje.

Pokud se pozorně do nahrávky zaposloucháme, uvědomíme si, že hráčka v podstatě plní už první instrukci. Trenér jí totiž říká: „Běž doleva.“ Ona opravdu udělá krok doleva, ale ze svého pohledu, z pohledu trenéra je to doprava. Trenér podal tedy chybnou instrukci. Chtěl, aby hráčka udělala krok doprava, jak následně říká: „Do své poloviny.“ Důležité je ale ukázat, jak zapůsobila doplňující informace.

3. sekvence: Trenér opět koriguje chování vybrané hráčky, chce, aby měla natažené paže, přidá doplňující instrukci, že nemá stát v záklonu. Hráčka má možnost ihned si vyzkoušet přijaté informace.

Trenér zde vidí důležitost doplňující informace a význam odůvodnění svých požadavků na hráčky. Je důležité pokusit se přenést tento poznatek do ostatních oblastí tréninkové činnosti.

Trenér Dana: vede družstvo juniorek SK Kometa Praha, které hraje 1. juniorskou ligu.

Nahrávka č. 1

V záznamu je zachycen rozbor víkendového zápasu, hráčky sedí v tělocvičně kolem trenéra.

1. sekvence: Probíhá zde interakce mezi trenérem a jednou hráčkou. Trenér aktivuje hráčky otázkou: „Váš dojem z toho?“ Trenér navazuje oční kontakt, přikyvuje, doptává se a konkretizuje otázku, ale zároveň nechává hráčce prostor pro vyjádření názoru. Přitakáním přijímá její odpověď.

Tím, že dostávají hráčky od trenéra prostor vyjádřit se, ujišťují se tak o jeho zájmu, jsou zároveň donuceny přemýšlet nad probíraným tématem i samotnou hrou a výkonem. Nejsou tak v roli pasivních příjemců sdělení, kdy většinu informací zapomenou.

2. sekvence: Trenér mluví nejprve k jedné z hráček – popisuje, co přesně udělala, co se po ní vyžadovalo a i když to nesplnila na 100%, ocenila alespoň dílčí úspěchy a snahu. Na hráčce je vidět radost z ocenění a větší zájem o další trenérovu informace. Trenér používá výrazná gesta a hlas, dodává odvahu a chuť do dalších zápasů.

Pro hráčky je důležitý zájem trenéra, jeho ocenění. Pro další vývoj je důležité vědět, za co přesně jsou pochváleny a oceněny. Výraznými gesty a hlasem si trenér zajistí pozornost hráček.

Těchto poznatků může trenér využívat také během nácviku konkrétní herní činnosti či situace, stejně tak při vedení hráček v soutěži.

Nahrávka č. 2

Zde je zachycena tréninková jednotka a nácvik herní situace, trenér se snaží korigovat chování hráček.

1. sekvence: Trenér zastaví činnost hráček, výrazně je osloví, přiblíží se k nim. Podává jasné instrukce, mluví ke všem hráčkám. Hráčky ji sledují a poslouchají. Následně oceňuje dílčí úspěchy hráček a poskytuje okamžitou korekci. Poté podává instrukce jedné z hráček – osloví ji jménem a řekne: „Počkej si.“ Hráčka splní trenérovy instrukce a je pochválena.

Trenér upoutá pozornost hráček, řekne jasné instrukce. Následné potvrzení adekvátního úkonu je důležité pro další vývoj hráček a zároveň je motivací do další činnosti.

Nahrávka č. 3

Na záznamu je zachycena tréninková jednotka, ve které se trenér zaměřuje na herní činnosti jedné vybrané hráčky (hráčka v červeném).

1. sekvence: Trenér navazuje osobní kontakt s vybranou hráčkou – přibližuje se k ní a dochází k očnímu kontaktu. Probíhá rozhovor. Trenér vysvětluje požadovanou činnost krok za krokem, zároveň hráčku zklidňuje. Ta přikyvuje a také naznačuje úsměv.

Pro hráčku je důležité, že dostává trenérovy instrukce v situaci, kdy je zklidněná, má prostor pro skutečné vnímání trenéra a následně možnost si přijaté pokyny ihned vyzkoušet. Fyzická blízkost trenéra hraje také důležitou roli.

2. sekvence: Hráčka má možnost si přijaté pokyny vyzkoušet. Jde na ní vidět klid a vyrovnanost. Trenér poskytuje ocenění. I když se některé činnosti hráčce zcela nedaří, nenechá se tím vyvést z míry.

3. sekvence: Ukážeme pro srovnání trenérovi hráččiny pokusy, které prováděla před osobním rozhovorem s trenérem. Na hráčce je vidět velký neklid a rozladěnost, není schopna korigovat své chování a vnímat trenérovy instrukce.

Pro trenéra je důležité vidět, jaký pozitivní vliv na další činnosti hráčky má klidný, strukturovaný a konkrétně mířený rozhovor s hráčkou, v situaci, kdy se nemusí věnovat další činnosti a může se plně soustředit na přijímání informací.

Trenér Slávek: vede družstvo kadetek SK Španielka Řepy, které hraje extraligu kadetek.

Nahrávka č. 1

Zde je zachycena tréninková jednotka a nácvik herní situace, trenér se snaží korigovat chování hráček.

1. sekvence: Trenér vstupuje do hřiště, mluví zvučným hlasem ke všem hráčkám a podává jasné instrukce, které strukturuje a přiměřeně dávkuje. V době podávání informací vždy vstupuje do hřiště. Zeslabením hlasu a odstoupením ze hřiště dává signál k pokračování ve hře. Následně pochválí jednotlivé kroky v průběhu hry a poskytuje doplňující informace. Je zjevné rozdělení pozornosti na obě poloviny hřiště – trenér přechází ze strany na stranu.

Vstoupením do hřiště dává hráčkám jasný signál k přerušení hry a poslouchání jeho instrukcí. Pochválením jednotlivých kroků dává hráčkám pozitivní zpětnou vazbu, ty se pak mohou soustředit na další kroky.

Trenér sám si na záznamu všiml zpozornění hráček, které je zřejmé z otočené pozice těla hráček. Důležitý

Nahrávka č. 2

Je zde opět zachycena tréninková jednotka a nácvik herní situace, trenér se snaží korigovat chování hráček.

1. sekvence: Trenér vstupuje do hřiště, upoutá na sebe pozornost také výrazným verbálním signálem – řekne: „Prosím vás“. Vysvětluje situaci, popíše, co by která hráčka měla dělat, zdůvodní, proč by to tak mělo být. Podá krátké shrnutí. Poté odstoupí z hřiště a dá pokyn k pokračování ve hře.

Trenér větou „Prosím vás“ oslovuje všechny hráčky najednou, proto na záznamu můžeme pozorovat, že všechny hráčky věnují trenérovi pozornost. Tím, co říká, propojuje hráčky ve skupině. Popisuje, co by která hráčka měla dělat, proč by to tak mělo být a co z toho plyne pro ostatní hráčky. Zdůvodnění činností je důležité pro herní vývoj hráček, napomáhá zapamatování. Při následné herní situaci můžeme na záznamu sledovat snahu hráček plnit dané pokyny. Dokonce i hráčka na druhé straně než stojí trenér, má snahu pokyny plnit, což znamená, že trenéra poslouchaly opravdu všechny hráčky.

2. sekvence: Trenér opět vstoupí do hřiště, zesílí hlas a podává další informace. Vysvětlí, k čemu dané cvičení slouží. Poskytne stručné a jasné instrukce. Poté odstoupí z hřiště, zeslabuje hlas a dá pokyn k pokračování. I když se plnění úkolu zcela nedaří, oceňuje jednotlivé úspěchy a dodá možné důvody neúspěchu.

Pochválením jednotlivých kroků dává trenér hráčkám pozitivní zpětnou vazbu a motivuje je tím k další činnosti. Odůvodnění vykonávané činnosti slouží hráčkám k lepšímu zapamatování.

Nahrávka č. 3

Na záznamu je zachycen rozbor činností, které jsou po vybraných hráčkách požadovány. Jedná se o rozhovor s hráčkami mimo prostředí tělocvičny.

1. sekvence: Trenér aktivuje hráčky jasnou otevřenou otázkou, rozhlíží se, nechává jim prostor pro odpověď. Poté poskytne doplňující otázku. Hráčce, která odpověděla, potvrdí příjem její odpovědi, parafrázuje ji. Následují další doplňující otázky, kterými hráčky neustále aktivuje a vybízí k přemýšlení o hře.

Hráčky jsou nuceny vymyslet řešení samy, což vede k lepšímu zapamatování. Tím, že trenér přijímá odpovědi hráček, jim dává najevo svůj zájem o ně a vybízí je k další produkci otázek a odpovědí.

2. sekvence: Trenér osloví konkrétní hráčku, naváže oční kontakt, položí jasnou otázku a dává prostor na odpověď. Otázkou zároveň vybízí k tomu, aby odpověděla spíše svým spoluhráčkám. Tento model se opakuje i u dalších hráček.

Tím, že vybízí hráčky, aby si samy řekly, co mají při hře dělat, utváří skupinu. Vzájemně propojuje jejich herní činnosti, snaží se hráčky zapojit do skupiny. Důležité je nezahlcovat hráčky iniciativami, přijímat ty jejich a zároveň jim dávat prostor vyjádřit se.

Při rozbořech s trenéry je důležité pokládat jim otázky typu:

- Proč je důležité, že udělal právě tuto činnost? Jak této činnosti, z hlediska toho co vidí na záznamu, docílil?
- V čem to může být výhodné pro hráčky? Co daná činnost pro hráčky znamená?
- Dal by se daný poznatek zobecnit? Kde a jak by mohl být použitelný?

Videotrenér se snaží, aby klient sám popisoval, co právě dělá, aby se pokusil sám odpovědět na výše uvedené otázky. Jedině tak může dojít k upevňování pozitivních prvků komunikace.

14. Výsledky

Uvedené příklady zachycují prostřednictvím digitálních záznamů a jejich rozborů ukázky komunikačních dovedností trenéra. Dále bych mohla s jednotlivými trenéry pokračovat ve spolupráci a zaměřit se na rozvíjení vybraných prvků či vzorců komunikace. Pro tyto účely by byla potřebná delší spolupráce a také nutnost sledování změn v chování trenérů, stejně tak i jejich výraznější potřeba něco měnit a žádat o intervenci zvnějšku.

Pro potřeby této diplomové práce, což je přiblížení důležitosti komunikačních dovedností trenérů a možností jejich rozvíjení, se domnívám, že uvedené ukázky digitálních záznamů a jejich rozbor, jsou dostačující.

Po závěrečné diskusi se všemi zúčastněnými trenéry můžu uvést několik následujících názorů.

- Metoda Videotrénink interakcí představuje pro trenéry přijatelný způsob rozvíjení svých dovedností. Probíhá v příjemné atmosféře, videotrenér jim ukazuje převážně úseky, kde se komunikace daří. Navíc není pro trenéry příliš zatěžující z časového hlediska a neovlivňuje průběh tréninkových jednotek či cyklů.
- Pro hráčky samotné není přítomnost videotrenéra nijak zatěžující, po prvních několika minutách výskytu kamery přivyknou, často ani nevědí, kdy videotrenér z tělocvičny odchází. Jejich chování je tak zcela přirozené.
- Trenér má možnost díky následným rozborům s videotrenérem vidět sebe sama v různých situacích, může si uvědomit, které prvky komunikace v průběhu tréninku využívá více či méně a také jak na něj hráčky reagují.
- Rozvíjení komunikačních dovedností trenérů má samozřejmě vliv také na hráčky samotné. Díky úspěšnější komunikaci se zlepšuje celková atmosféra a zefektivňuje se tréninkový proces.

- Trenéři by rádi pomocí této metody i nadále rozvíjeli své sociální (komunikační) dovednosti, chtěli by se zaměřit na konkrétní situace, kde se komunikace příliš nedaří a na situace, kde je žádoucí zefektivnit korigování chování hráček.

Na základě pozorování jsem dospěla k několika závěrům, týkajících se specifik sportovního prostředí z hlediska VTI.

Jednou ze zvláštností sportovního prostředí je specifický slang, žargon, jazyk, vždy do značné míry ovlivněn konkrétním sportovním odvětvím. Pro videotrenéra je velmi důležité se s ním alespoň částečně seznámit. Jedině tak může správně rozumět významu pokynů trenéra. Člověk neseznámený s daným prostředím si nemusí vždy vše správně vyložit a mohou tak vznikat mylné úsudky.

Další specifickou charakteristikou je verbální a neverbální rovina komunikace a její rozdělení mezi účastníky interakce. Trenér většinou komunikuje na úrovni verbální, sportovec vysílá signály na úrovni neverbální. Často zazní slovní instrukce od trenéra a odpověď na ni je v podobě přikývnutí, mimického gesta sportovce či konkrétní prvek ve hře, který se snaží hráčka udělat apod. Odpovědí však může být snaha o změnu hry, strategie postupu. Tímto se liší prostředí sportu od školního prostředí, kde většinou všichni účastníci interakce komunikují na úrovni verbální.

Vzhledem k tomu, že v prostředí volejbalu a dalších sportovních her stojí vždy trenér proti skupině hráčů a ne vždy je z nahrávky zcela zřejmé ke kterému z hráčů trenér mluví, měl by se videotrenér v rámci možností orientovat v základních pravidlech a herních systémech té které sportovní hry. Jen tak bude schopen v průběhu vlastní analýzy videozáznamu identifikovat, se kterým z hráčů právě interakce probíhá.

Velkou výhodou prostředí tělocvičen a hřišť je možnost bezprostředně po vyslechnutí trenérových instrukcí si daný prvek či cvičení vyzkoušet. Což z hlediska učení má ohromný přínos pro hráčky samotné.

V prostředí sportovních her je trenér vždy tím, kdo se musí snažit o vytváření pocitu sounáležitosti hráček a příslušnosti k danému týmu. Je tím, kdo utváří skupinu a zapojuje všechny hráčky do družstva.

Na základě výzkumné části jsem získala poznatky týkající se specifík vedení a působení na sportující děti a mládež.

Sportovní činnost přináší řadu situací, ve kterých se děti dostávají pod formativní vliv dospělých (trenérů, funkcionářů, rozhodčích, dospělých sportovců). Na děti působí řada stimulů, vycházejících jak z jejich činnosti, tak z činnosti trenéra. Některé aspekty činnosti trenérů, učitelů, rodičů v roli vůdců mohou ovlivnit vývoj schopností, dovedností, mravních kvalit či tvůrčích aktivit u sportujících dětí a mládeže.

Podle mého názoru je jednou z nejvíce ovlivnitelných skupin právě skupina dospívajících svěřenců. Z toho důvodu jsem si také pro svou práci vybrala trenéry, kteří se věnují kategoriím kadetek a juniorek.

Mladí lidé v tomto věku jsou velmi osobití, jejich náruživost často dospělého překvapí. Dokážou být velmi zarputilí i velkorysí, někdy také povrchní či malicherní. Jejich silnou stránkou bývá odvaha a věrnost, mívají sklony k bojovnosti.

Během dospívání bývají často velmi zřejmé a nápadné silné citové projevy. Dospívání také často doprovázejí změny nálad, impulzivní jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžují učení, dochází k výkyvům ve výkonnosti. Navíc k tomu přistupuje zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity.

Při vedení sportujících dětí je nezbytné vytvářet atmosféru klidu. Pro úspěšné vedení sportujících dětí je jednou z důležitých podmínek sebeovládání trenéra s tendencí neprojevat zejména negativní emoce navenek vůči svěřencům. Rovněž je

velmi důležité nepovyšovat důležitost výsledku, stejně tak nepůsobí dobře ani přehnané soustředění na chyby a nedostatky, kterých se při vlastní činnosti dítě či dospívající dopustil.

Pozitivní hodnocení činnosti se stává pro každého svěřence závažnou potřebou stimulující jeho úsilí v další činnosti. Necitlivými hodnotícími zásahy se může sportovní činnost, kterou dítě či dospívající jistě rád prováděl, stát nepříjemnou.

15. Diskuse k získaným výsledkům

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se zaměřila na posouzení možnosti využití metody Videotrénink interakcí (VTI) při rozvíjení komunikačních dovedností sportovního trenéra.

Jsem si vědoma toho, že uvedené příklady mají pouze informativní a ilustrativní charakter. Prostřednictvím videonahrávek jsem chtěla přiblížit způsob práce s touto metodou v prostředí sportu a popsat sledované interakce mezi trenérem a hráčem/kou. Nevývozují tudíž z těchto krátkých ukázek žádné kategorické závěry, jsou jen jistým naznačením tendence vlivu videotréninku interakcí na rozvíjení sociálních (komunikačních) dovedností sportovního trenéra.

Nebylo cílem této diplomové práce ověřovat účinnost metody VTI, ani možnosti jejího širšího využití ve sportovním prostředí. Omezila jsem se pouze na její využití pro již zmiňované rozvíjení komunikačních dovedností trenéra. Z tohoto důvodu nebyly také sledovány všechny proměnné, jež vstupují do vzájemné interakce trenéra a sportovce. Navíc byl soubor sledovaných interakcí specifikován z hlediska způsobu práce pomocí metody VTI.

Uvědomuji si, že mezi psychologickými činiteli interakce má samozřejmě také své místo tak jako všude jinde i problematika osobnosti a chování sportovce, kterou jsem se však v této práci blíže nezabývala. Primární byla pro mne problematika trenéra a jeho působení na interakci a komunikaci ve sportu.

Domnívám se, že by bylo užitečné dále zkoumat vliv a účinnost metody videotréninku interakcí na širším vzorku trenérů a také po delší dobu, což nebylo bohužel v této fázi možné. Cítím také potřebu nadále pečlivě zaznamenávat průběh práce s vybranými trenéry a statisticky tyto záznamy zpracovávat. Užití videotechniky přináší v této souvislosti velké výhody především z hlediska dlouhodobého uchovávání objektivních informací (pokud ovšem trenér souhlasí s používáním jeho videozáznamů pro tyto účely). Užitečné by také bylo sestavení dotazníku, jak pro trenéry, tak pro hráčky

samotné, ve kterém by hodnotili možnosti využití VTI při rozvíjení komunikačních dovedností trenérů a využití VTI ve sportu obecně.

Myslím si, že rozvíjení sociálních dovedností trenérů a uplatnění psychologie sportu obecně ve všech věkových, výkonnostních a sportovních kategoriích, by mohlo přispět k vytvoření většího zájmu dětí a dospívajících o sportovní činnost, k nalezení aktivity, která by pro ně byla příjemným, smysluplným a obohacujícím způsobem trávení volného času. Dle mého názoru je to často právě trenér, který danou sportovní činnost, kterou dítě rádo vykonává, učiní nepříjemnou.

Na základě práce se samotnými nahrávkami usuzuji, že pro další práci se sportovními trenéry je nutné využít lepší technické vybavení, což by zajistilo dokonalý přenos obrazu a hlavně i zvuku. Je potřeba vybavit trenéry diktafonem či jiným podobným zařízením, které by umožnilo zvukový záznam trenérových verbálních projevů i při větších vzdálenostech mezi trenérem a videotrenérem. Tréninkový proces se většinou odehrává v tělocvičnách či na hřištích velkých rozměrů, trenér i svěřenci jsou v pohybu, proto je pro videotrenéra v podstatě nemožné být v přímé blízkosti aktérů sportovní činnosti.

Vzhledem k tomu, že tato studie byla první svého druhu, technická kvalita obrazu a zvuku na přiložené digitální nahrávce není zcela ideální, pro potřeby této práce však dostačující.

16. Závěr

Tato diplomová práce patří mezi první studie pojednávající o užití metody videotrénink interakcí (VTI) v prostředí sportu.

V teoretické části jsem se snažila popsat samotné prostředí sportu, konkrétně sportovních her, zaměřila jsem se na popis základních charakteristik trenéra a zvláště pak jeho sociálních dovedností a také na přiblížení základních informací o interpersonální komunikaci.

Ve výzkumné části diplomové práce je stručně charakterizována jedna z možností rozvíjení sociálních dovedností sportovního trenéra a to metoda VTI, jsou zde také popsána specifika její aplikace ve sportu a specifika vedení sportujících dětí. Hlavním úkolem diplomové práce bylo zaměřit se na možnosti využití této specificky upravené metody při rozvíjení komunikačních dovedností trenéra.

Velký přínos této metody vidím v tom, že dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem trenéra o své chování, jež má zvyšovat kvalitu tréninkového procesu.

Přiložená digitální nahrávka může čtenářům této práce poskytnout velmi atraktivní a srozumitelnou možnost uplatnění VTI a psychologie obecně ve sportu a přispět tak k lepšímu proniknutí do dané tematiky.

Na základě výše uvedeného tedy mohu říci, že se mi podařilo naplnit všechny cíle, které jsem si v úvodu stanovila.

Celkově byla tato práce pro mne přínosná a zajímavá. Doufám, že všechny čtenáře zaujme a poskytne jim vysvětlení dané problematiky.

Seznam obrázků a tabulek

Obr. č. 1	Profesní dovednosti učitele
Obr. č. 2	Schéma interpersonální komunikace
Obr. č. 3	Pět typů signálů těla
Obr. č. 4	Cyklus práce s VTI
Obr. č. 5	Principy úspěšné komunikace
Tab. č. 1	Teoretické zdroje

Seznam použité literatury

- ADAIR, John. *Efektivní komunikace*. 1. vyd. Praha: Alfa, 2004. 175 s. ISBN 80-86851-10-9.
- ANSHEL, Mark H. *Sport psychology: from theory to practise*. 4. vyd. San Francisco: Benjamin Cummings, 2003. 515 s. ISBN 0-8053-5364-X.
- BEAUFORTOVÁ, Kateřina.: *Videotrénink interakcí (VTI)*. Studijní materiály pro úvodní kursy. Praha, SPIN 1997.
- BEAUFORTOVÁ, Kateřina. *Videotrénink interakcí*. Praha: SPIN, 2002.
- BIDLOVÁ, Eva. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Praha, 1997. 91 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na katedře psychologie. Vedoucí diplomové práce Gillernová Ilona.
- BIDLOVÁ, Eva. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Praha, 2005. 176 s. Disertační práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na katedře psychologie. Vedoucí disertační práce Gillernová Ilona.
- BIDLOVÁ, Eva, GILLERNOVÁ, Ilona. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Praha: Pražská sociálně vědní studie, 2005.
- BUCHTEL, Jaroslav a kol. *Teorie a didaktika volejbalu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 194s. ISBN 80-246-1011-6.
- CÍSAŘ, Václav. *Volejbal*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 165 s. ISBN 80-247-0502-8.

- ČÁP, Jan. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 107 s.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HANÍK, Zdeněk, LEHNERT, Michal a kol. *Volejbal 1: Herní dovednosti a kondice v tréninku mládeže*. 1. vyd. Praha: Český volejbalový svaz, 2004.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- JANOUSEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1968. 172 s.
- JANOUSEK, Jaromír. *Společná činnost a komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1984. 242 s.
- JANOUSEK, Jaromír, HOSKOVEC, Jiří, ŠTIKAR, Jiří. *Psychologický výkladový atlas*. Praha: Academia, 1993. 281 s. ISBN 80-7066-716-8.
- JARVIS, Matt. *Sport psychology*. London: Routledge, 1999. 169 s. ISBN 0-415-20641-3.

- JOWETT, Sophia, LAVALLEE, David. *Social psychology in sport*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 2007. 353 s. ISBN 0- 7360-5780-6.
- KAPLAN, Oldřich. *Volejbal*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 104 s. ISBN 80-7169-762-1.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LINHART, Josef a kol. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. 651 s.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 380 s. ISBN 80-7178-548-2.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy – dovednosti – poruchy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 146 s. ISBN 80-247-0858-2.
- SHONDELL, Don, REYNAUD, Cecile. *The volleyball coaching bible*. Champaign, Il: Human Kinetics, 2002. 369 s. ISBN 0-7360-3967-8.
- SLEPIČKA, Pavel. *Sociální interakce ve sportovní činnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 127 s.
- SLEPIČKA, Pavel. *Psychologie koučování*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1988. 176 s.

- SLEPIČKA, Pavel, HOŠEK, Václav, HÁTLOVÁ, Běla. *Psychologie sportu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 230 s. ISBN 80-246-1290-9.
- *SPIN – nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotrénink interakcí v České republice* [online]. c2000 [cit. 10. března 2008]. Dostupné z: <<http://www.spin-vti.cz/>>.
- SVOBODA, Bohumil, VANĚK, Miroslav. *Psychologie sportovních her*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1986. 190 s.
- SVOBODA, Bohumil. *Pedagogika sportu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 250 s. ISBN 80-246-0156-7.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Příloha č. 2 Certifikát Videotrénink interakcí

Příloha č. 3 Digitální nahrávka

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta tělesné výchovy a sportu

José Martího 31, 162 52 Praha 6 – Veleslavín



Vážení rodiče,

dovolujeme si Vás touto cestou požádat o souhlas k účasti Vaší dcery na výzkumné studii v rámci diplomové práce studentky V.ročníku Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze. Práce bude probíhat formou videonahrávek tréninků družstva Vaší dcery. Videonahrávky budou přístupné pouze trenérům a zaměstnancům univerzity v rámci studie.

Nahrávky budou zaměřeny pouze na interakci trenéra s jeho družstvem, zvláště pak na aspekty komunikace. Bude se zkoumat výhradně činnost trenéra. Tvorba videonahrávek nebude nijak ovlivňovat běžný chod tréninku.

Cílem je zefektivnit práci trenérů a posilovat jejich komunikační dovednosti.

V případě vašeho nesouhlasu se daná hráčka natáčení nezúčastní (cca 15min z tréninku).

Pokud je Vám něco týkající se studie nejasné, máte možnost se ptát !

Předem děkujeme za spolupráci.

Za katedru sportovních her, oddělení volejbalu
Vedoucí výzkumné studie

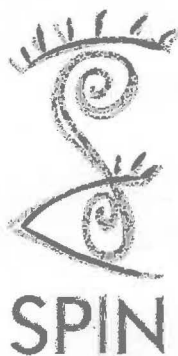
PhDr. Rostislav Vorálek Ph.D.
Veronika Baláková

ANO souhlasím

.....

NE nesouhlasím

Podpis rodičů



akreditován u MŠMT pod č. j. 16 567/2005-25-104

C E R T I F I K Á T

V I D E O T R É N I N K I N T E R A K C Í


Jméno: **Veronika Baláková**

Absolvoval(a): **úvodní kurz VTI ("Komunikace pro pedagogické pracovníky")
v rozsahu 24 hodin**

Místo: **Praha**

Datum konání: **5. - 7. září 2007**

Lektor VTI:


Mgr. Kateřina Šilhánová

Za SPIN:



Lektor VTI:


Mgr. Petra Reiserová

Datum vystavení:

7. září 2007

Tento certifikát opravňuje ke vstupu do základního výcviku ve videotréninku interakcí – nejpozději však do dvou let od data jeho vystavení.
SPIN ČR je členem mezinárodní asociace pro VTI (VHT / VIC) a je jako jediná organizace v České republice oprávněn k udělování certifikátů v oblasti vzdělávání ve VTI.

SPIN – SDRUŽENÍ PRO VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ V ČR